

FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

LIVRO DIDÁTICO COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL: UMA
PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA A ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DO CONTEÚDO VOLEIBOL

Tese apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Desenvolvimento
Humano e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido

Rio Claro
2012

Ofereço esse trabalho a Deus. Dedico a
minha mãe, ao meu marido e a minha filha...
Pessoas essenciais na minha vida.

AGRADECIMENTOS

“Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13). Obrigada Senhor Deus, pelo dom maior que me concedeu: a vida. Por ser meu refúgio e minha fortaleza, em quem confio e tudo posso.

A minha mãe Fátima e ao o meu marido Alex, que foram as pessoas que mais me incentivaram e apoiaram nesse percurso. Sem vocês não poderia ter cumprido essa etapa. A minha filhinha Beatriz, que desde os três meses de vida, quase todos os dias teve que ser paciente com a mamãe e esperar que ela terminasse suas obrigações ao computador para brincar.

A minha orientadora Suraya, com quem tenho o privilégio de conviver e estudar à quase quinze anos. Agradeço imensamente a oportunidade de ter ficado todos esses anos ao seu lado, me sinto privilegiada por isso. Admiro seu exemplo de profissionalismo e ética. Obrigada pelo aprendizado, pela amizade e a afetividade que partilhamos e especialmente por confiar no meu trabalho.

Aos membros dessa banca, profissionais que admiro pelas contribuições que oferecem à área da Educação Física escolar.

Tati, professora muito especial e querida, que também me acompanha a muitos anos, por todo o aprendizado e também pela amizade que me concede desde os tempos da graduação.

Prof. Pereira, pelas preciosas contribuições que ofereceu ao meu trabalho no processo de qualificação.

Ao Alcides e a Sara, agradeço por terem aceitado o convite de compor esta banca, do mesmo modo que foram muito gentis como membros suplentes da banca de mestrado.

Aos professores Alex, Ivan, Márcio e Nilzo e professoras Sônia e Telma, fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois me ajudaram a concretizar esse trabalho. Agradeço a disponibilidade, vontade e dedicação de vocês.

Agradecimentos especiais aos amigos do Letpef: Osmar, Heitor, André Barros, André Barroso, Lalá, Lila, Luciana e Luiz Gustavo, professores que me acompanham a alguns anos e contribuem para o meu crescimento profissional.

Por fim, a todos os meus alunos e ex-alunos, que diariamente me motivam a trabalhar por uma Educação Física melhor. Muito obrigada!

RESUMO

A organização curricular e o livro didático são temas pouco abordados nas pesquisas da área de Educação Física escolar. Considera-se que a complexidade do processo educativo e as condições de trabalho exigem que o professor disponha de recursos e instrumentos que o auxiliem na tarefa de ensinar. Nesse sentido, o livro didático pode materializar a organização dos conteúdos curriculares em propostas para auxiliar os professores na prática pedagógica. Além disso, parte-se do princípio de que é fundamental que a organização curricular e a construção desse tipo de material possa acontecer de modo colaborativo entre o meio acadêmico e os professores que atuam nas escolas, valorizando suas experiências e conhecimentos. O objetivo dessa pesquisa foi elaborar e analisar o processo de construção coletiva de um livro didático de voleibol, apresentando uma proposta de organização curricular desse conteúdo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do conhecimento dos professores e da produção acadêmica da área da Educação Física. Buscou-se ainda implementar e avaliar os usos do material do 6º ano na prática pedagógica de uma das professoras participantes da pesquisa. Foi utilizada como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa-ação, enfoque metodológico que permitiu a realização de encontros com seis professores de Educação Física que atuam em escolas e outras áreas com o ensino do voleibol. Ao término dos encontros, as aulas elaboradas para o 6º ano foram aplicadas por uma das professoras do grupo e observadas pela pesquisadora. Os resultados dos encontros e da aplicação das aulas indicaram que as principais dificuldades dos professores relacionaram-se às condições de trabalho e formação inicial e continuada. As condições de trabalho implicam na falta de tempo e experiência para a elaboração de materiais didáticos. Problemas na formação inicial e continuada dificultaram o processo de seleção e organização dos conteúdos, a construção do livro didático, especialmente no desenvolvimento das dimensões conceitual e atitudinal e a aplicação das aulas elaboradas para o 6º ano. De modo geral, as aulas foram implementadas com sucesso. O resultado das aplicações foi fundamental para compreender que o livro didático produto da construção coletiva proposta na presente pesquisa resultou em possibilidades concretas para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Organização curricular; Livro didático; Voleibol.

ABSTRACT

The curricular organization and textbooks are topics that haven't been much addressed in Academic Physical Education researches. It has been considered the complexity of the educational process and the working conditions which require the teachers have the resources and tools to assist them in the task of teaching. Beyond that, the textbook can materialize the organization of the curricular content in proposals to help teachers on the pedagogical practice. Moreover, it starts from the principle that is essential that the curricular organization and the construction of this kind of material can happen with the cooperation between the academic entourage and teachers who work in the schools, highlighting their knowledge and experiences. The goal of this research was to develop and analyze the process of a collective construction of a volleyball textbook, presenting a proposal of a curricular organization of this content from 6th to 9th grade at Elementary School, from the knowledge of teachers and academic production in Physical Education area. We have also searched implement and evaluate the usage of the 6th grade material at the pedagogical practice in a teacher which was taking part in the research. The methodology used was the qualitative research, with the theoretical reference in the action research, the methodological approach allowed to make meetings with six Physical Education teachers who work in schools and other areas where volleyball is taught. At the end of the meetings, the classes prepared for the 6th grade were applied for one of the teachers from the group and observed by the researcher. The results of the meetings and appliance of the classes indicated that the main difficulties of the teachers were due to the conditions of the work and the initial and the continuous training. The working condition involves the lack of time and experience to the development of didactical materials. Problems on the initial and continuous training have made the selection progress and the organization of the content more difficult, the textbook development, especially the development of conceptual and attitudinal dimensions and application of the lessons prepared for the 6th grade. In general, the classes have been successfully implemented. The results of investments was crucial to understand that the textbook, product of collective construction, which was proposed in this research resulted in real possibilities for improving the pedagogical practice of Physical Education teachers.

Keywords: Academic Physical Education, Curricular organization; Textbooks; Volleyball.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Objetivo.....	19
2. PELOS MEANDROS DO VOLEIBOL NA ESCOLA: UMA REVISÃO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
2.1 Educação Física escolar e cultura corporal.....	20
2.2 Produção teórica sobre voleibol e voleibol na escola.....	28
2.2.1 Livros.....	28
2.2.2 Teses e dissertações.....	41
2.2.3 Periódicos.....	43
2.3 Materiais de voleibol utilizados nos cursos de Licenciatura em Educação Física à distância.....	45
2.4 O conteúdo esporte e o voleibol nas propostas curriculares dos Estados brasileiros.....	50
2.4.1 O esporte nas propostas curriculares estaduais.....	50
2.4.2 O voleibol nas propostas curriculares estaduais.....	72
2.5 Novas tendências para o ensino do voleibol: questões e implicações.....	79
2.5.1 A complexidade do voleibol.....	80
2.5.2 Novas tendências para o ensino do voleibol.....	82
3. CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS E LIVRO DIDÁTICO.....	87
3.1 Livro didático como tecnologia educacional.....	97
3.2 Educação Física escolar e organização curricular.....	103
3.3 Estudos sobre organização curricular e voleibol.....	109
4. MATERIAIS E MÉTODOS.....	113
4.1 Primeira etapa: Construção do livro didático de voleibol.....	114
4.1.1 Participantes.....	119
4.1.2 Procedimentos.....	121
4.1.2.1 Os encontros com os professores.....	122
4.2 Segunda etapa: Observação da prática e entrevista.....	124

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	126
5.1 Condições de trabalho.....	127
5.1.1 Disponibilidade de tempo e falta de experiência na elaboração de materiais didáticos.....	127
5.1.2 Os professores e as novas tecnologias: dificuldades e possibilidades.....	133
5.2 Formação inicial e concepção de Educação Física.....	137
5.2.1 A influência dos modelos de formação de professores de Educação Física.....	137
5.2.2 A questão da técnica nas aulas de Educação Física escolar.....	144
5.3 O processo de elaboração do livro didático de voleibol como possibilidade de formação continuada.....	147
5.3.1 O princípio da diversidade dos conteúdos.....	148
5.3.2 O princípio da inclusão.....	150
5.3.3 As dimensões dos conteúdos.....	153
5.4 A organização curricular do voleibol na escola.....	159
5.4.1 Critérios para a seleção dos conteúdos curriculares.....	159
5.4.2 A seleção dos conteúdos do voleibol.....	168
5.4.3 A proposta de organização curricular do voleibol.....	193
5.5 Implementação e avaliação do livro didático de voleibol.....	201
5.5.1 Tema 1: A história do voleibol.....	202
5.5.2 Temas 2, 3 e 4: Mini-Câmbio, Variações do Câmbio e Do câmbio ao vôlei.....	205
5.5.3 Temas 4 e 5: Do câmbio ao vôlei e Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo.....	207
5.5.4 Temas 5 e 6: Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo e Sistema de jogo 6X0.....	210
5.5.5 Tema 7: A história do voleibol no Brasil.....	213
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
7. REFERÊNCIAS.....	226
8. ANEXOS.....	240
8.1 Anexo A – Questionário experiência profissional.....	240
8.2 Anexo B – Questionário organização curricular do voleibol.....	241

8.3 Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	242
8.4 Anexo D - Histórias do voleibol elaboradas pelos alunos das turmas de 6º ano.....	245
8.5 Anexo E – Livro didático de voleibol.....	249

1. INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1997) definem a Educação Física como disciplina curricular cujo objetivo é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar os elementos desta cultura de modo que possa usufruir dos mesmos em benefício do exercício crítico da cidadania e da qualidade de vida.

Sendo assim, os jogos, as brincadeiras, as diversas modalidades esportivas, as atividades rítmicas e expressivas, a dança, as lutas e as práticas corporais alternativas, além de outras manifestações, são elementos da cultura corporal e como tal, conteúdos a serem aprendidos pelos alunos nas aulas de Educação Física.

Por cultura corporal entende-se todos os movimentos, cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história (PCNs/BRASIL, 1997; RCNEI/BRASIL, 1998).

Definido, então, o objetivo da Educação Física na escola, entende-se que o voleibol, como elemento da cultura corporal, deve ser de tal modo vivenciado e compreendido pelo aluno, para que, de forma autônoma, tenha condições de transformar e usufruir dessa prática em benefício da saúde, do lazer, da estética, como meio de comunicação e expressão e também, se desejar, participar do alto rendimento fora do contexto escolar.

Como a maioria das pessoas, tive contato com o vôlei na escola, nas séries iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental e depois no Ensino Médio quando os alunos da escola que eu frequentava, deviam optar por modalidades esportivas nas aulas de Educação Física. Além de vivenciar o vôlei nestas aulas, participava

ainda da turma de treinamento da escola e de uma escolinha de esportes em clube da cidade.

Pratiquei o voleibol com muito prazer até os 17 anos, quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, na cidade de Rio Claro. A partir daí, passei a praticar bem menos na Faculdade, mas no terceiro ano de graduação iniciei um estágio numa escola particular, com escolinha de vôlei.

Depois de formada, quando passei a ministrar aulas de Educação Física escolar, este conteúdo sempre esteve presente nos meus Planos de Ensino, trabalhava o voleibol da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio (mas não como conteúdo exclusivo das aulas!).

Quando terminei o mestrado, logo fui contratada por uma Instituição privada de Ensino Superior para ministrar a disciplina de Voleibol, com a qual venho trabalhando em cursos de graduação desde o ano de 2005.

Os professores que ministram aulas no Ensino Superior, especialmente nas instituições particulares, talvez percebam que o perfil dos alunos ingressantes nos cursos de Educação Física, tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado, tem-se modificado ao longo dos últimos anos.

Lembro-me que na época em que frequentei o curso de graduação comentávamos que os alunos do curso de Educação Física eram todos ex-atletas ou atletas frustrados, ou seja, pessoas que não conseguiram desenvolver carreira no esporte de rendimento e por isso optaram por trabalhar com as modalidades esportivas como professor. É claro que este comentário não se aplicava a todos os alunos, era muito mais uma brincadeira, mas que realmente valia para alguns.

Atualmente, no entanto, entre meus alunos, constato cada vez menos este perfil. Quero dizer que, dos graduandos de Educação Física, poucos tiveram vivências significativas com modalidades esportivas, lutas, ginástica ou dança, entre outras. O que realmente não é um problema se considerarmos que o curso de graduação deve formar profissionais aptos a ensinar os conteúdos da Educação Física e não atletas.

No entanto, em cada semestre que se inicia a disciplina de voleibol, verifico nas novas turmas um número menor de alunos com algum tipo de vivência ou conhecimento sobre a modalidade, e me pergunto: o que eles aprenderam nas aulas de Educação Física escolar? E questionando-lhes ouço principalmente que tiveram

aulas nas quais o professor simplesmente entregava a bola e deixava-os livres para escolher o que queriam fazer.

Esse “modelo” de aula, indicado por Darido e Rangel (2005) como “recreacionista” ou “rola-bola”, parece ser um dos mais utilizados pelos professores de Educação Física atualmente, ou pelo menos, pelos professores que deram aulas a estes alunos que hoje frequentam os cursos de graduação. O fato requer no mínimo uma boa reflexão, considerando que, como indicado anteriormente, a Educação Física dispõe de um vasto repertório de conteúdos que foram desenvolvidos culturalmente pela humanidade, ao longo do tempo e que, por isso, deveriam ser transmitidos às novas gerações.

Existe ainda uma parcela de alunos mais velhos que relatam vivências em modalidades esportivas como basquetebol, futebol e o próprio voleibol, no entanto, apenas prática mesmo, dissociada do conhecimento sobre a modalidade.

Além de o voleibol fazer parte da cultura corporal, e por isso, já se justifica seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física escolar, sabe-se que no Brasil, desde a década de 1980 transformou-se numa modalidade muito praticada.

Essa condição teve a influência dos jogadores da seleção masculina conhecida como “Geração de Prata”, pela conquista da medalha de prata nos Jogos Olímpicos de Los Angeles em 1984. O vôlei passou a ter uma ampla divulgação no país, especialmente por causa da transmissão dos jogos pela televisão.

No ano de 1992 a seleção masculina conquistou a primeira medalha de ouro em modalidades coletivas para o Brasil, nos Jogos Olímpicos de Barcelona e, desde então, tanto a seleção masculina quanto a feminina têm colecionado títulos internacionais em voleibol, colocando o Brasil como uma das maiores potências mundiais nesse esporte.

Entende-se que o voleibol de alto nível é o grande responsável pelo aumento do número de praticantes desta modalidade no país, no entanto, a vivência do vôlei não se restringe apenas ao rendimento. O voleibol como conteúdo é constituído de conceitos, fatos, histórias, memórias, da vivência de seus fundamentos, técnicas e táticas, assim como de valores que foram construídos e transformados desde sua criação e que, portanto, configuram-se como questões importantes a serem transmitidas nas aulas de Educação Física escolar (DARIDO; RANGEL, 2005).

Nas aulas de Educação Física escolar tradicionalmente a prática das modalidades esportivas foi priorizada, especialmente as coletivas, incluindo o

voleibol. As aulas ficavam restritas à prática dos fundamentos técnicos e em alguns casos também dos táticos, como os sistemas de jogo, além do histórico e regras da modalidade.

Na perspectiva da cultura corporal entende-se que o ensino do voleibol na escola deve ser intensificado de modo que o aluno compreenda, aproprie-se e desfrute com autonomia a vivência dessa modalidade, tanto nas aulas de Educação Física quanto fora do contexto escolar. Por exemplo, no momento de lazer, como meio de cuidar da saúde e da estética, como forma de linguagem e inclusive para o rendimento, se assim desejar.

Além disso, o conhecimento sobre esse esporte adquirido nas aulas de Educação Física permitirá que o aluno tenha condições de apreciar a modalidade como telespectador ou torcedor, por meio da compreensão do contexto histórico de seu surgimento, da mudança das regras, do funcionamento tático de diversas equipes, refletindo sobre a influência da mídia na modalidade, sobre o papel das seleções masculina e feminina no cenário mundial, entre muitas outras possibilidades. Espera-se ainda que os conhecimentos adquiridos e vivências experimentadas nas aulas de Educação Física contribuam para a reflexão sobre valores e atitudes no sentido de contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Diante desta perspectiva, faz-se interessante saber quais elementos da modalidade os professores costumam selecionar para transmitir aos alunos, como os organizam ao longo das séries escolares, quantas aulas são destinadas para cada conteúdo, se eles são retomados nos anos posteriores, se alguns são considerados como pré-requisitos para a aprendizagem de outros etc. Em outras palavras, como organizar estes elementos nas aulas de Educação Física escolar? As outras disciplinas contam com a tradição dos livros didáticos e a Educação Física?

Segundo Darido et al. (2010) um levantamento realizado pelo LIVRES¹, constatou que de 1990 a 2007 foram publicados 653 livros didáticos de História e 698 de Português, de Educação Física nenhum livro foi catalogado nesse período.

Por outro lado, um aspecto que chama a atenção, está relacionado à ampliação das publicações de materiais didáticos que incluem questões

¹ Grupo de pesquisa que organiza a produção do livro didático no Brasil, mais especificamente na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

relacionadas à Educação Física, tanto de redes privadas de ensino como as escolas Objetivo, Anglo e Positivo, quanto às propostas curriculares de diversos Estados brasileiros (DARIDO et al., 2010).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu os princípios da educação nacional que vão direcionar os currículos, no entanto, foi concedida aos Estados, Municípios e instituições privadas, autonomia para elaborar os currículos para as escolas de seus sistemas de ensino. Por isso, diversos Estados brasileiros, como Alagoas, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outros, vêm apresentando suas propostas curriculares.

Considera-se importante investigar como essas propostas tratam o voleibol na escola, pois grande parte delas indica uma organização dos conteúdos da Educação Física escolar por séries ou ciclos. Qual a concepção de Educação Física das diversas propostas curriculares? Quais são os conteúdos indicados? Quais são os critérios utilizados na seleção e organização curricular dos conteúdos?

O levantamento do voleibol nessas propostas pode oferecer um mapeamento de como o desenvolvimento desse conteúdo vem sendo pensado e sugerido em cada Estado. Além disso, é possível verificar quais as semelhanças e diferenças do tratamento dessa modalidade nas diversas propostas.

A organização dos conteúdos por séries ou ciclos, pode auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo opções e apontando possibilidades para o desenvolvimento dos mesmos.

Do mesmo modo, o material didático, pode materializar a organização dos conteúdos em propostas para subsidiar os professores na prática pedagógica.

De acordo com Darido et al. (2010) os livros didáticos ou materiais curriculares são instrumentos que proporcionam critérios e referências para se tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem quanto no planejamento e na avaliação. Em outras palavras, são meios que auxiliam os docentes a resolver os problemas que as diferentes fases do planejamento, execução e avaliação apresentam.

Além disso, podem ser concebidos como produtos tecnológicos. De acordo com Kenski (2008), ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, denomina-se tecnologia.

Segundo Sancho (1998), os professores utilizam algum tipo de tecnologia em suas aulas, como os livros-texto, por exemplo, que foram e são respostas aos problemas gerados pela necessidade ou decisão de proporcionar conhecimento às pessoas.

Para a área da Educação Física escolar, cabe pensar nessa tecnologia educacional, construída a partir dos saberes dos professores da escola. Um material didático que considere a realidade dos professores que atuam no contexto escolar e o conhecimento acadêmico sobre o voleibol, numa perspectiva de ampliação das possibilidades do desenvolvimento desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, deve ser um livro que ofereça um tratamento diferenciado ao conteúdo abordado, de modo que as vivências sejam significativas a ponto de contribuir para a compreensão dos conceitos e incorporação de valores e atitudes que possam efetivamente fazer parte do processo de formação dos alunos para a cidadania crítica.

Apesar de toda crítica que os livros didáticos sofrem (ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 2000; BITTENCOURT, 2004) é importante pensá-los como um dos materiais possíveis, que podem auxiliar professores na prática pedagógica, servindo não como “muleta” ou “receita” (MUNAKATA, 2003), mas como referencial e ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e com as necessidades dos alunos.

A questão do livro didático tem provocado pouca reflexão no campo específico da Educação Física escolar, ao contrário do que acontece na área da Educação como indica Choppin (2004), na qual especialmente nas duas ou três últimas décadas as pesquisas têm se intensificado.

Em outras disciplinas escolares, os livros didáticos são considerados atualmente como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores. Em decorrência disso, entende-se que os pesquisadores da área da Educação Física escolar também precisam enfrentar essa questão.

Além da necessidade da elaboração de materiais didáticos para os professores de Educação Física escolar, que os auxiliem no desenvolvimento de seus planejamentos, parte-se do princípio de que é fundamental que a organização curricular dos conteúdos e a construção desse tipo de material possa acontecer de modo colaborativo entre o meio acadêmico e os professores que atuam nas escolas, valorizando suas experiências e conhecimentos.

Arroyo (2001) aponta que um dos caminhos para o desenvolvimento de inovações na escola e no currículo, é reconhecer os professores como sujeitos da inovação, ouvir o que eles têm a dizer, suas experiências, seus problemas, as práticas que consideram significativas e que gostariam que continuassem, entre outras coisas. Há muita riqueza e variedades de teorias pedagógicas dos professores que não são registradas, explicitadas ou sistematizadas.

Diante dessa perspectiva, pode-se pensar na elaboração de livros didáticos, produzidos a partir das experiências dos professores, daquilo que já foi por eles implementado no cotidiano das aulas de Educação Física escolar e que pode ser repensado, refletido, questionado em grupo e organizado numa sequência de ensino e aprendizagem.

Além disso, um livro didático para a Educação Física escolar, numa proposta inovadora e que tem como conteúdo o esporte, precisa apresentar um tratamento diferenciado. O esporte já foi por muito tempo conteúdo hegemônico dessa disciplina, aplicado na escola nos moldes do esporte de rendimento e promovia a exclusão de muitos alunos, considerados pouco habilidosos para a prática das modalidades esportivas.

É preciso romper ainda, com a tradição da Educação Física como disciplina relacionada exclusivamente a prática. Por isso, é necessário oferecer possibilidades para que o esporte e no caso dessa pesquisa, o voleibol, seja compreendido, vivenciado e incorporado pelos alunos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, indicadas por Zabala (1998) e apresentadas também pelos PCNs (BRASIL, 1998).

Outra dificuldade relacionada ao desenvolvimento desse conteúdo nas aulas de Educação Física está relacionada à falta de publicações sobre o voleibol na escola.

Em levantamento realizado junto a dez livros da área sobre a modalidade, publicados nos últimos cinquenta anos, foram encontrados três obras voltadas para a Educação Física escolar. Um dos livros foi elaborado para os alunos (TEIXEIRA, 2003), outro para os professores que trabalham com turmas de treinamento na escola (CAMPOS, 2006), desse modo, apenas um é voltado para o ensino do voleibol nas aulas de Educação Física (BENTO, 1987), mas trata-se de uma publicação portuguesa com conteúdo esportivista.

Buscou-se ainda em teses, dissertações e artigos da área da Educação Física, publicados nos últimos dez anos, trabalhos sobre o voleibol na escola e apenas uma dissertação (BARROSO, 2008) e um artigo (BARROSO; DARIDO, 2010) foram encontrados.

Esses dados apontam para a falta de livros, pesquisas e publicações sobre o voleibol como conteúdo da Educação Física escolar e as suas possibilidades de tratamento numa perspectiva renovadora.

Diante do exposto, justifica-se a realização dessa pesquisa pelos seguintes motivos:

- O voleibol é um conteúdo relevante da cultura corporal, por isso, deve se constituir como conteúdo das aulas de Educação Física escolar.
- Existem poucas propostas de organização curricular para a disciplina de Educação Física e conseqüentemente para o desenvolvimento do voleibol.
- Faltam materiais e livros didáticos que auxiliem os professores no processo de planejamento, elaboração e implementação dos diversos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar.
- Faltam pesquisas sobre as possibilidades de desenvolvimento e ampliação do conteúdo voleibol na escola.
- É de grande importância que a elaboração de materiais didáticos considere as experiências dos professores que atuam na área.

1.1 Objetivo

Elaborar e analisar o processo de construção coletiva de um livro didático de voleibol, apresentando uma proposta de organização curricular desse conteúdo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do conhecimento dos professores e da produção acadêmica da área da Educação Física. Além disso, buscou-se implementar e avaliar a utilização do material do 6º ano na prática pedagógica de uma das professoras participantes da pesquisa.

2. PELOS MEANDROS DO VOLEIBOL NA ESCOLA: UMA REVISÃO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Educação Física escolar e cultura corporal

A introdução da Educação Física no sistema educacional brasileiro encontra suas raízes na Europa, no início do século XIX, a partir da consolidação do estado burguês que veio dar suporte à construção e à consolidação do capitalismo. A Educação passa a ter uma importância incontestável para a dinamização do processo de produção e as atividades físicas passam a desempenhar um papel importante na formação do novo ideal de cidadão, que deveria ter condições para o engajamento na força produtiva do trabalho, vislumbrando homens fortes, sadios e aptos fisicamente (RESENDE, 1994).

Neste início da Educação Física escolar, a concepção dominante era a de caráter higienista, assumida pelos médicos, cuja ênfase era dada à saúde e à formação de hábitos de higiene nos educandos. A intenção era a de disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de afastá-las de práticas que pudessem provocar a deterioração da saúde e da moral.

Segundo Bracht (1999) o nascimento da Educação Física no Brasil cumpriu a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis que permitisse uma boa adaptação ao processo produtivo para cumprir a perspectiva da política nacional.

Oficialmente, a inclusão da Educação Física na escola ocorreu em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Em 1854, a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no secundário. Em 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da Ginástica na escola obrigatória para ambos os sexos, em outra reforma realizada (BETTI, 1991).

Porém, é somente a partir da década de 1920 que vários Estados iniciaram suas reformas educacionais e incluíram, de fato, a Educação Física como disciplina, com o nome mais frequente de Ginástica. Antes dessa data, essas leis só eram aplicadas nas escolas do Rio de Janeiro e nas escolas militares.

Neste período a Educação Física ensinada nas escolas era baseada nos métodos ginásticos de origem europeia que se firmavam em princípios biológicos. Os principais foram: o sueco, o alemão e posteriormente o francês.

Tais métodos procuravam melhorar a aptidão física dos indivíduos no sentido de contribuir para o desenvolvimento social, uma vez que estariam mais aptos a atuar na sociedade e, portanto, seriam mais úteis a ela. Vinculado a este contexto, o modelo militarista via a Educação Física como meio para formar uma juventude nacionalista e patriótica, preparada para defender seu país em combates e guerras, por isso, das escolas deveriam sair indivíduos aptos fisicamente (DARIDO, 2003).

A partir da década de 1930 o Método Francês de Ginástica também conhecido como Regulamento de Educação Física número 7, adotado nas Forças Armadas, tornou-se obrigatório nas escolas enquanto não fosse criado um Método Nacional de Educação Física e acabou sendo seguido por mais de duas décadas.

Constata-se que as concepções que influenciaram a Educação Física escolar até este período consideravam-na como disciplina essencialmente prática, que não necessitava de uma fundamentação teórica para lhe dar suporte, por isso ela não era claramente distinta da instrução física militar (CASTELLANI FILHO, 2003).

Desde meados da década de 1950, no entanto, o esporte já havia se transformado em um fenômeno de aceitação mundial. Surge então nova concepção, conhecida como *Método Desportivo Generalizado* (MDG), que também veio da França trazida pelo professor Augusto Listello e vigorou até o final da década de 1960.

Segundo Betti (1991) o MDG procurava incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico. O jogo foi percebido como um meio privilegiado por apresentar-se como atividade mais agradável para os jovens, e por suas características também auxiliaria na preparação dos alunos para a vida que também é caracterizada pela competição.

De acordo com Soares (1996) o conteúdo da Ginástica perde lugar para o treino e os jogos esportivos, conteúdos que passam a ser predominantes. O modelo

de aula passa a ser baseado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento do esporte de alto rendimento.

A partir daí, coincidentemente com a edição do AI-5, que mergulhou o país no período mais sombrio de arbítrio e autoritarismo de sua história, o esporte, que já era bastante difundido na Educação Física, voltou a ascender como razão de Estado (BETTI, 1991).

No campo da Educação Física pode-se destacar a sua consolidação como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, além das campanhas de mobilização da população (Mexa-se, Esporte Para Todos). Ocorreu também a maciça canalização de recursos financeiros destinados à construção de estádios e ginásios esportivos, a proliferação de cursos para professores de Educação Física, investimentos em mecanismos de promoção do desporto escolar, crescimento da indústria de materiais esportivos, dentre outros aspectos (RESENDE, 1994).

Assim a Educação Física escolar foi atrelada a outro sistema: o desportivo nacional e lhe foi conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de novos talentos. A disciplina passou a ter um conteúdo quase que exclusivamente ligado ao esporte. Segundo Betti (1991) “o objetivo claro era selecionar indivíduos com potenciais específicos para buscar a vitória, o recorde, fazer seleção precoce de talentos, quem perdia estava fora” (p.106).

Na década de 1980 o modelo esportivista passa a ser muito criticado e seus efeitos passam a ser sentidos e contestados. Neste momento inicia-se um profundo questionamento dos pressupostos e discursos da Educação Física e um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência.

Ocorre então a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do país, o aumento no número de publicações de livros e revistas da área e de eventos como congressos, que acabaram por contribuir para a mudança do enfoque que existia até então, tanto no que dizia respeito à natureza da área, quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem (DARIDO, 2003).

Foi ampliada a visão de uma área biológica, e as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas foram incluídas. O aluno passou a ser concebido como ser humano integral.

Surgiram novas tendências pedagógicas na Educação Física escolar brasileira, que embora contenham enfoques científicos diferentes, procuram romper com o modelo mecanicista que por muito tempo perdurou na área. Entre essas abordagens pode-se citar: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a da saúde renovada, os jogos cooperativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras (DARIDO, 2003).

Atualmente, grande parte das propostas pedagógicas da área da Educação Física considera como objeto dessa disciplina na escola, a cultura corporal. Esse termo ficou reconhecido especialmente após a publicação da obra do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) e assumido anos depois pelos PCNs (BRASIL, 1997), ora como cultura corporal de movimento, ora como cultura corporal.

A cultura corporal deriva de inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo a partir da necessidade dos seres humanos de suprir insuficiências por razões relativas a vários fatores, como domínio e uso do espaço, razões econômicas, tecnologias de caça, pesca e agricultura e até mesmo por razões religiosas e lúdicas, criando alternativas para que eles se tornassem mais eficazes (PCNs/BRASIL, 1997).

Para Daólio (2004) cultura é o principal conceito para a Educação Física, pois todas as manifestações corporais humanas, desde os primórdios da evolução até os dias atuais, são geradas na dimensão cultural, expressando-se de modo diferente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Muitos desses conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento foram incorporados pela Educação Física em seus conteúdos, como o esporte, o jogo, a luta, a dança e a ginástica, que têm em comum a representação corporal de diversas culturas humanas com características lúdicas e que também podem e devem ser executadas com a finalidade de lazer, promoção da saúde, por fatores estéticos, como meio de comunicação e expressão ou para o rendimento esportivo.

Compartilha-se a concepção de que o objetivo desta disciplina na escola é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar os elementos desta cultura de modo que possa usufruir dos mesmos em benefício do exercício crítico da cidadania e da qualidade de vida (PCNs/BRASIL, 1998).

Mas como esses conteúdos podem/devem ser tratados nas aulas de Educação Física, no sentido de favorecer a apropriação por parte dos alunos e oferecer uma formação para a cidadania crítica?

Os PCNs (BRASIL, 1998) propõem que os conteúdos sejam desenvolvidos a partir das três dimensões indicadas por Zabala (1998): conceitual, procedimental e atitudinal.

Os conteúdos procedimentais são aqueles relacionados ao saber fazer e que têm sido tradicionalmente desenvolvidos quase que com exclusividade nas aulas de Educação Física, que geralmente se traduzem na repetição dos fundamentos técnicos e táticos de algum esporte, nos moldes do esporte de rendimento. Essa concepção, no entanto, reduz as contribuições da Educação Física para a formação do aluno.

É importante esclarecer, que não se trata de negar as técnicas esportivas, mesmo porque, são elementos integrantes da cultura corporal e por isso, devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física. O problema é fazer dos gestos técnicos conteúdo principal ou único e excluir quem tem dificuldades com ela (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Seguindo a concepção das dimensões dos conteúdos, deseja-se que os alunos, além de jogar o voleibol, aprendam outros aspectos, relacionados aos conceitos e atitudes que compreendem esse conteúdo. Além disso, ensinar os alunos a pesquisar, se organizarem em grupo, produzirem textos, também representam importantes aspectos de aprendizagem da dimensão procedimental dos conteúdos a serem tratados nas aulas.

Os conteúdos da dimensão conceitual relacionam-se ao “saber sobre” determinado conteúdo, ou seja, o conhecimento sobre os conceitos, fatos e princípios. No caso do voleibol, por exemplo, os alunos devem ter informações sobre sua origem, história, processo de evolução e alteração das regras, influência da mídia, a relação com o lazer, a saúde, entre outros aspectos.

Matthiesen (1994) indica que um aprofundamento em sua história, por exemplo, permite a descoberta de diversos elementos que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física, como a relação do voleibol atual com o praticado em 1895 e sua importância na sociedade, relacionando-o com os aspectos sociais, políticos e econômicos que interferiram na sua evolução.

Por fim, os conteúdos atitudinais, referem-se a atitudes, valores e normas de conduta que podem ser incorporados pelos alunos a partir da compreensão e vivência dos diversos elementos da cultura corporal.

No voleibol, pode-se pensar, por exemplo, em atividades para que os alunos aprendam a reconhecer e respeitar seus próprios limites e possibilidades e a dos colegas. Outras em que observem ao vivo ou por meio do que é veiculado pela mídia a atitude da torcida num jogo de voleibol, as comemorações dos jogadores quando marcam um ponto ou mesmo quando conquistam um título e fazem um mergulho (“peixinho”) na quadra. O que essas atitudes representam?

Refletindo sobre elas pretende-se que o aluno desenvolva atitudes desejáveis nas aulas e que possam ser também levadas para a vida em sociedade.

A dimensão atitudinal na maior parte das vezes é tratada nas aulas de Educação Física e também de outras disciplinas sem o devido planejamento, geralmente desenvolvida por meio de ações pedagógicas improvisadas ou no currículo oculto. Os conteúdos dessa dimensão também devem ser planejados para que sejam tratados adequadamente.

Cabe reforçar que as três dimensões se desenvolvem de forma integrada nas aulas, havendo geralmente, a predominância de alguma delas em determinadas situações.

Definidos, então, o objetivo da Educação Física na escola e o tratamento que se deve oferecer aos conteúdos dessa disciplina, entende-se que o voleibol, como elemento da cultura corporal, deve ser de tal modo vivenciado e compreendido pelos alunos, para que autônoma e criticamente tenham condições de transformar e usufruir dessa prática em benefício do bem estar, da estética, do lazer, como meio de comunicação e expressão ou para o rendimento esportivo.

O voleibol pode ser considerado como uma produção cultural da humanidade, presente em nosso meio, reproduzida e transmitida de uma geração a outra. Neste sentido, torna-se importante que os alunos apropriem-se dos conhecimentos referentes ao voleibol para poder analisá-lo de forma crítica, interpretando suas manifestações, refletindo inclusive sobre as questões relacionadas entre esporte e sociedade.

A aprendizagem de qualquer esporte e especificamente do voleibol, pode se tornar para o aluno uma prática inserida no cotidiano, a partir do momento que ele passa a praticar esse esporte de forma mais sistemática. Transforma-se em uma

possibilidade de realização de exercício físico e contribui, portanto, para a adoção de uma vida mais saudável por meio de um estilo de vida ativo.

Da mesma maneira pode ser praticado para atender aos propósitos relacionados a questões estéticas, de manutenção da forma física ou transformação do corpo de acordo com um modelo que se deseja alcançar.

A vivência do voleibol pode relacionar-se ao lazer em situações do dia-a-dia do aluno fora da escola, como nos clubes, na rua, nos parques ou centros comunitários etc., como possibilidade de entretenimento, prazer, ampliação e fortalecimento de seu círculo de amizades.

A prática do voleibol pode ser vista também como meio de comunicação e expressão, pois, apresenta símbolos e gestos próprios como uma forma de linguagem.

Segundo Darido (2002), as práticas corporais que sustentam os esportes são enquadradas em códigos universais, mas o modo como os diversos povos se apropriam desses códigos é próprio, o que permite afirmar que existem estilos diferentes de utilização desses códigos, dependendo da cultura.

O voleibol, por exemplo, apresenta os mesmos fundamentos e técnicas nos diversos países onde é praticado, mas existem as diversas “escolas” do voleibol mundial, representadas por países como Bulgária, Polônia, Japão, Cuba, Itália e Brasil que apresentam características específicas no modo de jogar de suas seleções.

Por fim, a aprendizagem dessa modalidade e sua apropriação por parte dos alunos de forma autônoma pode possibilitar sua prática como esporte de rendimento fora do espaço escolar, se assim for do interesse do aluno.

Entretanto, a forma como o esporte vem sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física não tem contribuído para a concretização das possibilidades que foram apontadas. Apesar de todas as críticas e reformulações pelas quais passou o esporte nas aulas de Educação Física, os avanços são observados de forma mais nítida apenas nas discussões acadêmicas, tendo refletido pouco na prática pedagógica.

Greco e Benda (1998) apontam que ainda persiste o conceito tecnicista em que o aluno é visto como um atleta em potencial. Os professores que têm essa visão desenvolvem atividades que visam a reprodução dos gestos técnicos por meio da repetição, com pouca visão pedagógica.

Por causa das inúmeras críticas que este modelo sofreu a partir da década de 1980, sua prática no contexto escolar passou a dividir espaço com outra perspectiva cada vez mais presente nas aulas de Educação Física conhecida como modelo “rola bola” ou “recreacionista”.

Segundo Darido e Rangel (2005), neste modelo os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo a modalidade que querem praticar. A função do professor fica restrita a entregar a bola e marcar o tempo do jogo, ou seja, praticamente não existe intervenção pedagógica.

A falta de propostas efetivas para a prática das aulas de Educação Física e a ausência de políticas públicas que facilitem o trabalho do professor, são indicadas por Darido e Rangel (2005) como fatores dos quais decorrem esse modelo.

Compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola não pode ficar restrito à realização de movimentos, tampouco, à vontade dos alunos. A disciplina de Educação Física deve possibilitar a compreensão, contextualização, análise, reflexão e crítica do que for desenvolvido nas aulas e, desse modo, contribuir na formação de indivíduos que sejam capazes de ter um olhar crítico sobre os acontecimentos da sociedade a qual pertencem.

Verifica-se na história da Educação Física brasileira, que o voleibol foi inserido nas escolas provavelmente na década de 1960, assim como outras modalidades esportivas, quando o esporte transformou-se em conteúdo praticamente hegemônico dessas aulas. No entanto, era transmitido nos mesmos moldes do esporte de rendimento, ou seja, por meio do ensino por partes dos fundamentos técnicos (como toque, manchete, saque, bloqueio e cortada) e táticos (sistemas de jogo), do jogo propriamente dito e da aprendizagem das regras. A seleção e transmissão destes conteúdos provavelmente aconteciam por meio da experiência dos professores com a modalidade.

Depois da década de 1980, a partir das severas críticas direcionadas ao modelo esportivista e o surgimento das abordagens pedagógicas, novas possibilidades são indicadas para o tratamento dos conteúdos da Educação Física escolar.

Os elementos das aulas de voleibol, restritos basicamente aos fundamentos, regras e jogo, podem ser ampliados no sentido de oferecer aos professores novas opções de conteúdos a serem selecionados.

Mas será que a produção teórica da área da Educação Física vem oferecendo contribuições que apóiam os professores no sentido de ampliar o tratamento e inovar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física em relação ao ensino do voleibol? O voleibol na escola tem sido tema de livros, teses, dissertações e artigos?

2.2 Produção teórica sobre voleibol e voleibol na escola

Inicia-se uma análise da produção teórica da área da Educação Física sobre o voleibol e o voleibol na escola, que inclui livros, teses, dissertações e artigos, no intuito de apontar indícios que auxiliem na compreensão de como esses materiais podem ter contribuído para a história do ensino do voleibol na escola.

Além disso, buscam-se nas propostas curriculares dos Estados brasileiros, nos materiais de cursos de Educação à Distância (EAD) e em outras produções mais recentes, elementos que possam ser considerados inovadores e propostas que ampliem o tratamento do voleibol nas aulas de Educação Física escolar.

2.2.1 Livros

Começaremos pelos livros técnicos que apesar de não terem sido elaborados para professores de Educação Física que atuam nas escolas, acabam tornando-se fonte de consulta (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), provavelmente em decorrência da falta de livros didáticos sobre o assunto.

O livro de Moacir Daiuto, editado na década de 1960 (DAIUTO, 196-) “Voleibol – Regras Comentadas – Técnica – Tática”, divide-se em quatro capítulos que tratam basicamente do histórico da modalidade, dos fundamentos, sistemas de jogos e regras.

O primeiro capítulo do livro chama a atenção por apresentar, além da história do surgimento do voleibol nos Estados Unidos, também as primeiras regras e a evolução das mesmas, a história do voleibol no Brasil, seu valor educativo e as características do jogo. Apesar de não ser sido elaborado diretamente para a escola aponta informações relevantes e uma preocupação educativa, o que raramente se encontra em livros técnicos.

O capítulo sobre os fundamentos, denominado de “técnica individual”, aponta as posições básicas e modo de execução do toque, dos rolamentos, mergulhos, do saque por baixo, tipo tênis e balanceado, da cortada e do bloqueio. Além da descrição de exercícios com e sem bola e dos principais erros que podem ser cometidos pelo praticante na fase de aprendizagem.

É interessante notar que a manchete não faz parte dos fundamentos incluídos no livro, certamente pelo fato de ter sido um dos últimos a aparecer no jogo de voleibol. Segundo Bizzocchi (2004) a manchete começou a ser utilizada em 1962 e nos Jogos Olímpicos do Japão em 1964 já era usada por quase todas as equipes. Apesar do livro não apresentar data de publicação, conclui-se que provavelmente foi lançado nos primeiros anos da década de 1960, onde esse fundamento não era ainda utilizado e também pelo fato de que o último fato histórico narrado no livro data do ano de 1960.

No terceiro capítulo, além dos sistemas de jogo, o autor apresenta sugestões aos técnicos de preparo tático e moral para as equipes, táticas de ataque e defesa e alguns testes para avaliar o desempenho técnico dos jogadores. Para finalizar, um capítulo dedicado às regras internacionais do voleibol, vigentes na época.

De forma geral o livro aponta algumas preocupações interessantes do autor, se for considerado que a publicação tem cerca de cinquenta anos, como a história da modalidade, a evolução das regras e até seu valor educativo. No mais, não difere dos livros técnicos da maior parte das modalidades, voltados para as questões técnicas e táticas.

O livro de José Roberto Borsari (BORSARI, 2001) intitulado “Voleibol: aprendizagem e treinamento, um desafio constante”, teve sua primeira edição lançada em 1989. A obra que foi analisada faz parte da terceira edição que conta com revisão e atualização, constituindo-se de seis capítulos e dois apêndices.

O primeiro capítulo trata da história de criação e evolução do voleibol e apresenta três modalidades que se originaram dessa: o vôlei de praia, o futevôlei e o vôlei em quartetos.

Os capítulos que seguem apontam como deve ser o desenvolvimento do jogo, as qualidades essenciais de um jogador de voleibol, os fundamentos técnicos, as táticas de conjunto e por fim um plano de trabalho para equipes de nível médio.

Os apêndices trazem as regras oficiais do voleibol de quadra e os resultados das seleções masculina e feminina nos principais campeonatos internacionais até a data de publicação da obra.

É um livro voltado para o treinamento, que privilegia as questões técnicas e táticas, desse modo, contempla muito mais a dimensão procedimental do voleibol. Destaca-se em relação à dimensão conceitual a história do esporte e sua evolução, além de informações sobre outras modalidades que derivaram do voleibol, como o vôlei de praia, o futevôlei e o vôlei em quartetos.

O livro do João Crisóstomo Marcondes Bojikian (BOJIKIAN; BOJIKIAN, 2008), que teve sua primeira edição lançada em 1999, denominado “Ensinando Voleibol” é uma obra voltada para o treinamento da modalidade, apesar do autor indicar que o livro pode ser usado por professores de Educação Física escolar. Além disso, é muito utilizado na formação de professores, nos cursos de graduação em Educação Física.

Divide-se basicamente em duas partes: aspectos gerais do voleibol e aprendizagem e montagem de equipes. A primeira contém quatro capítulos que apontam porque estudar voleibol, as características e regras básicas do esporte, sua história e um roteiro para seleção e formação de futuros atletas de voleibol.

A segunda parte do livro, composta por três capítulos, apresenta uma proposta metodológica para o ensino do voleibol, os fundamentos técnicos e os sistemas de jogo. Há muitas sugestões de exercícios para a aprendizagem e fixação dos fundamentos, além de jogos diversos para que os praticantes apliquem os gestos aprendidos.

De modo geral, é um livro que privilegia os aspectos técnicos, provavelmente, por ter sido elaborado por um técnico de voleibol. A parte conceitual também é enfatizada, inclusive aponta algumas questões relativas à psicologia do esporte.

A obra “O voleibol de alto nível: da iniciação à competição” de Cacá Bizzocchi (BIZZOCCHI, 2004), cuja primeira edição foi lançada em 2000, como o próprio título indica, volta-se para o esporte de alto rendimento e também foi elaborada por um técnico da modalidade.

Constitui-se de seis capítulos que tratam da história do voleibol, do processo metodológico de aprendizagem, dos fundamentos técnicos, fundamentos táticos, os meio auxiliares e a estruturação necessária para a formação de equipes. Em anexo,

o livro traz ainda as classificações das seleções masculina e feminina nos principais campeonatos internacionais.

Dentre os livros analisados, esse se mostra como o mais completo em relação aos conteúdos conceituais. Apresenta informações detalhadas sobre a história do voleibol no mundo e no Brasil, sobre a evolução de suas regras, explica porque o esporte é considerado de complexo aprendizado, aponta as possibilidades de adaptação da modalidade para prática na escola e como meio de lazer e indica o processo metodológico mais adequado, segundo o autor, para o ensino e a aprendizagem dos fundamentos técnicos.

O livro de Bizzocchi (2004) não contém exercícios para aprendizagem e/ou aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos. O autor opta apenas pela descrição detalhada do modo de execução dos mesmos, além de uma introdução histórica sobre cada um deles que aponta, por exemplo, quando começaram a ser utilizados na prática da modalidade e por quais seleções.

Apesar de não ter sido elaborado para as aulas de Educação Física escolar, muito de seu conteúdo pode ser utilizado e adaptado pelo professor para esse contexto.

O livro de Afonso Machado (MACHADO, 2006) “Voleibol: do aprender ao especializar”, segue uma linha diferente dos demais livros analisados. Apesar de conter de modo geral, o conteúdo que a maior parte dos outros livros de voleibol contempla, o autor apresenta uma abordagem da modalidade a partir de conceitos da Aprendizagem Motora, Crescimento e Desenvolvimento e da Psicologia do Esporte.

Divide-se em sete capítulos: iniciação ao estudo do voleibol, aspectos técnicos, evolução técnico-tática da modalidade, táticas de conjunto, trabalho técnico-tático, temas práticos aplicados ao voleibol, o líbero.

Cada uma dessas partes é composta por uma série de sub-itens, descritos numa linguagem pedagógica muito clara, voltada também para o voleibol de alto nível, a partir da iniciação na modalidade.

Para o professor de Educação Física que deseja trabalhar com o voleibol na escola, o livro oferece inúmeras possibilidades de conteúdos conceituais e procedimentais.

Em relação aos conteúdos procedimentais destacam-se alguns jogos pré-desportivos e o minivoleibol, além de uma série de exercícios para o desenvolvimento dos fundamentos técnicos e táticos.

O livro de Adilson Baiano (BAIANO, 2009) “Voleibol: Sistemas e Táticas” trata basicamente dos sistemas táticos da modalidade, incluindo os sistemas de jogo, de recepção, defensivos, de ataque, cobertura de ataque e tática coletiva.

Segundo o autor, o objetivo da obra é expor e agregar os princípios que norteiam as variáveis táticas dos sistemas dentro do voleibol, considerando a complexidade com que eles se desenvolvem na teoria e na prática, diante dos potenciais e experiências técnicas e táticas dos jogadores de uma equipe (BAIANO, 2009).

O livro tem um conteúdo bem específico e voltado para o treinamento. Apresenta conteúdos relacionados apenas às dimensões conceitual e procedimental.

Para as aulas de Educação Física escolar pode oferecer informações para o professor trabalhar com os sistemas de jogos básicos, como o 6X0, 4X2 e 5X1, mas provavelmente de forma adaptada às condições da escola e necessidades dos alunos.

O quadro 1 aponta os principais conteúdos de cada uma das obras analisadas:

LIVRO	PRINCIPAIS CONTEÚDOS
Daiuto (196-)	História e evolução das regras Características da modalidade Fundamentos técnicos e táticos Regras oficiais
Borsari (2001)	História e evolução das regras Vôlei de praia, futevôlei e vôlei em quartetos Características da modalidade, qualidades de um jogador de voleibol Fundamentos técnicos e táticos Plano de trabalho para equipes de treinamento Regras oficiais Resultados das seleções brasileiras nos campeonatos internacionais
Bojikian & Bojikian (2008)	História do voleibol Características da modalidade Regras básicas Roteiro para seleção e formação de atletas Proposta metodológica para o ensino do voleibol Fundamentos técnicos e táticos
Bizzocchi (2004)	História e evolução das regras Proposta metodológica para o ensino do voleibol Fundamentos técnicos e táticos Meios auxiliares para a formação e estruturação de equipes de treinamento Resultados das seleções brasileiras nos campeonatos internacionais

Machado (2006)	História e evolução das regras Características da modalidade Fundamentos técnicos e táticos Minivoleibol Regras do vôlei de praia O líbero
Baiano (2009)	Fundamentos e sistemas táticos

Quadro 1: Principais conteúdos dos livros de voleibol.

Uma análise dessas obras permite inferir que a maior parte delas parece seguir uma “tradição” quanto ao conteúdo que apresentam. Desde o livro mais antigo ao mais atual, contém em comum a história do surgimento do voleibol e sua chegada e desenvolvimento no Brasil, as características da modalidade, os fundamentos técnicos e táticos com exemplos de exercícios práticos e as regras oficiais.

Alguns livros apresentam propostas metodológicas para o ensino do voleibol (BOJIKIAN; BOJIKIAN, 2008; BIZZOCCHI, 2004), no entanto, elas tratam apenas do processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos. As obras privilegiam o ensino da modalidade por partes, ou seja, pela aprendizagem dos fundamentos e sua aplicação no jogo.

Nenhuma das propostas aponta para um processo de ensino e aprendizagem que privilegie ou tenha como ponto de partida o jogo e a compreensão de sua dinâmica, pelo menos ao nível da iniciação.

Apenas a obra de Machado (2006) apresenta o minivoleibol como jogo pré-desportivo para trabalhar gestos técnicos e táticas de conjunto: “Como ele prepara para o Voleibol de quadra, sua aplicação beira a um recreativo que tem como um dos objetivos executar gestos técnicos e elaborar táticas razoáveis para uma atividade esportiva prazerosa” (p. 127).

Mas o autor não deixa claro se essa atividade deve ser assumida como estratégia metodológica para o ensino da modalidade aos alunos/atletas iniciantes.

Os livros privilegiam os conteúdos procedimentais e conceituais, com ênfase em informações sobre a execução correta dos fundamentos e exercícios para aprendizagem, fixação e aperfeiçoamento dos mesmos. Conteúdos voltados para dimensão atitudinal não foram encontrados.

O único livro de voleibol que apresenta elementos da dimensão atitudinal é o do técnico Bernardinho (RESENDE, 2006). Mas essa obra tem características de biografia e não de livro técnico como as demais consultadas, contando a trajetória

do técnico em sua carreira como atleta e no comando das seleções feminina e masculina nas conquistas das medalhas olímpicas.

No livro intitulado “Transformando suor em ouro”, Resende (2006) ressalta a importância da formação dos atletas não apenas no aspecto técnico, mas também em relação aos valores e atitudes como condições fundamentais para a formação de equipes bem sucedidas.

Ao final de cada capítulo aparecem quadros nos quais o autor elenca atitudes às quais denomina “No vôlei como na vida”, indicando, por exemplo, a necessidade da solidariedade, responsabilidade, companheirismo, espírito de equipe, como valores que devem ser desenvolvidos pelos atletas tanto para a prática do voleibol, quanto para a vida.

Os sete livros analisados foram escritos especialmente para os técnicos esportivos que atuam desde a iniciação até as equipes de alto rendimento, mas entende-se que podem ser utilizados também pelos docentes e alunos dos cursos de graduação em Educação Física e pelos professores que atuam nas escolas, desde que de modo adaptado aos objetivos escolares e às necessidades e interesses dos alunos.

Convém destacar que existem outros livros de voleibol também utilizados pelos professores de Educação Física e técnicos desportivos, no entanto, optou-se pela análise dessas obras por sua representação na área.

Dentre os livros aos quais se teve acesso, encontraram-se três voltados para o voleibol na escola.

O livro de João Borges Bento (BENTO, 1987), autor português, denominado de “O voleibol na escola” aponta na introdução que um dos objetivos da publicação é o ensino dos gestos técnicos fundamentais do jogo de voleibol de acordo com as possibilidades motoras dos alunos de 12 a 14 anos, o que corresponde atualmente aos segundo ciclo do Ensino Fundamental. É notório que o autor valoriza a questão do desenvolvimento motor para a aprendizagem dessa modalidade, salientando a necessidade do professor ter conhecimentos sobre o movimento humano.

O livro é composto basicamente por duas partes. A primeira trata por meio de quatro capítulos dos fundamentos técnicos do toque, manchete, saque e cortada. Para cada fundamento o autor apresenta a posição básica que deve ser assumida na execução, a descrição do movimento e as principais questões às quais o professor deve ficar atento no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, uma

série de exercícios (com figuras ilustrativas) e os principais erros que podem ser cometidos pelos alunos nessa fase.

A segunda parte do livro, formada também por quatro capítulos, aponta no quinto uma sugestão de planejamento para os conteúdos das aulas de Educação Física ao longo de um ano letivo. Esse planejamento tem por base um trabalho com pelo menos quatro conteúdos diferentes com o objetivo de desenvolver a resistência, força, flexibilidade, velocidade e coordenação dos alunos.

O sexto capítulo apresenta uma programação para o voleibol, constituída por dezoito aulas de quarenta minutos cada uma. Essa programação é formada por um bloco de conteúdos voltados para as capacidades físicas e o outro bloco dedicado aos fundamentos técnicos. O conteúdo sugerido para as dezoito aulas é descrito por meio dos exercícios que devem se executados pelos alunos, ou seja, é totalmente voltado para a dimensão procedimental.

O sétimo capítulo traz em fichas os conteúdos descritos no capítulo anterior e o oitavo apresenta três módulos para a organização e programação das dezoito aulas propostas para o ensino do voleibol.

De modo geral, verifica-se que o livro de Bento (1987) é voltado para alguns fundamentos técnicos do voleibol, numa perspectiva totalmente esportivista voltada para a aquisição e aperfeiçoamento do gesto técnico. O autor posiciona-se de modo pouco favorável a prática desses fundamentos no jogo:

Aquilo que o jovem aprende desta modalidade desportiva nas actividades de Educação Física Escolar está longe de poder satisfazer o equipamento básico mínimo que lhe permita interpretar adequadamente o jogo (p. 170)
(...) vejamos então outras formas porventura mais atractivas para o aluno e para o próprio professor. Sou obrigado a confessar que os alunos que mais insistentemente me questionam com a estafada pergunta – Quando é que jogamos? – São precisamente aqueles que possuem níveis de habilitação técnica mais baixos (p. 171)

Convém ressaltar que se trata de um livro de Portugal lançado no final da década de 1980, período em que no Brasil o esporte escolar foi duramente criticado por suas características de tecnicismo e mecanicismo. O que se encontra nessa publicação é uma valorização desses aspectos, como um trabalho voltado para as capacidades físicas nas aulas de Educação Física escolar.

O livro de Hudson Ventura Teixeira (TEIXEIRA, 2003), cuja primeira edição foi lançada na década de 1970, tem a característica específica de ter sido elaborado

para os alunos. Segundo o autor, o objetivo do mesmo é ajudar a aproveitar melhor as aulas de Educação Física, por meio da compreensão de como a prática de atividades físicas melhora a qualidade de vida e do desenvolvimento de técnicas de aprimoramento do movimento, que possibilitarão um melhor aproveitamento da ginástica, de jogos e esportes.

Teixeira (2003) indica que o livro apresenta uma proposta de programa para as aulas dessa disciplina, que deve ser analisado e escolhido pelo professor, de acordo com as características da escola. Apesar de não conter indicação de faixa etária, entende-se que é mais adequado para os alunos do 6º ao 9º anos, principalmente por causa dos conteúdos esportivos.

Constitui-se de sete unidades: introdução à Educação Física, atletismo, handebol, basquetebol, voleibol, futebol e futsal e ginástica olímpica. Essas unidades são divididas em capítulos que apresentam textos informativos, atividades teóricas e práticas, debates e pesquisas sobre o assunto tratado.

A unidade de voleibol é formada por quatro capítulos que apresentam considerações gerais da modalidade, os fundamentos técnicos, os esquemas táticos e as regras.

O livro apresenta possibilidades muito interessantes, especialmente para o desenvolvimento da dimensão conceitual, tanto por meio de textos quanto de atividades e pesquisas, além de algumas sugestões de atividades práticas, que segundo o autor, podem ser feitas pelos alunos tanto na escola, quanto em casa ou nos momentos de lazer (TEIXEIRA, 2003).

Compreende-se por que foi muito utilizado pelos professores de Educação Física como livro didático (DARIDO et al., 2010), em virtude da quantidade e qualidade das informações que oferece. Na década de 1970 certamente representou um grande avanço em relação ao desenvolvimento da dimensão conceitual, já que a Educação Física escolar era basicamente voltada para a prática. Não se encontram, no entanto, sugestões de atividades relacionadas a valores e atitudes, ou seja, que contemplem a dimensão atitudinal.

Por fim, o livro denominado “Voleibol ‘da’ escola” do professor Luiz Antônio Silva Campos (CAMPOS, 2006) é voltado para os professores de Educação Física escolar, especificamente os que atuam com equipes de competição.

O livro é composto por três capítulos. O primeiro aponta a história e as características do jogo de voleibol e os aspectos que o autor considera relevantes sobre a inserção dessa modalidade no contexto escolar.

Segundo Campos (2006), o voleibol como conteúdo das aulas de Educação Física faz parte da cultura corporal de movimento e por isso deve dividir espaço com outros elementos como a ginástica, os jogos, as lutas e as atividades rítmicas e expressivas. Além disso, deve ser trabalhado de modo a proporcionar a inclusão de todos os alunos, “pois todos os alunos têm direito ao movimento, seja ele de qualquer natureza” (p. 29).

Ainda de acordo com o autor, por outro lado, se o esporte for tratado com fins competitivos, deverá haver uma seleção dos alunos que tenham habilidades motoras compatíveis com a prática da modalidade.

(...) fica evidente que nessa abordagem o “vôlei-performance” deverá nortear os trabalhos do professor, resguardando as proporções entre um treinamento de uma equipe que está ligada a uma federação esportiva regional ou nacional, em que o desempenho dos atletas deve ir a níveis altos, e uma equipe que defenda uma escola em jogos escolares (CAMPOS, 2006, p. 29).

Em decorrência dessa concepção, o segundo capítulo apresenta uma proposta de como os conhecimentos do voleibol podem ser construídos da Educação Infantil ao Ensino Médio, a estrutura que deve ter a aula de Educação Física escolar desse conteúdo e sugestões de atividades de acordo com as diversas faixas etárias.

O terceiro capítulo intitulado: “Treinando vôlei na escola: o pensamento do time” apresenta uma proposta metodológica para o treinamento de uma equipe de voleibol na escola que, segundo Campos (2006), deve se pautar mais em exercício de reflexão e formação para a cidadania que em uma equipe de alto nível visando exclusivamente o ato de competir.

O capítulo descreve e apresenta ainda exercícios sobre os fundamentos técnicos e táticos, atividades de aquecimento e de relaxamento.

O simples fato de ter sido desenvolvido para os professores de Educação Física que pretendem trabalhar com o voleibol no ambiente escolar já faz desse livro uma fonte de referência importante. No entanto, assim como verificado na maior parte dos outros livros analisados, os conteúdos propostos para as aulas contemplam apenas as dimensões procedimentais e conceituais, mesmo assim, com

limitações. Apesar do discurso voltado para a formação para a cidadania, não se encontram sugestões ou propostas que visem o trabalho com os conteúdos atitudinais de modo intencional nas aulas ou de treinos de voleibol.

Além disso, fica claro que a proposta do livro volta-se para a formação de equipes para treinamento e competição e não para seu processo de aprendizagem nas aulas da disciplina de Educação Física. O que demonstra uma lacuna na área em termos de produção sobre o tema para esse componente curricular.

Dos três livros voltados para o voleibol na escola, verifica-se que o único desenvolvido especificamente para o professor ensinar voleibol nas aulas de Educação Física escolar (BENTO, 1987) não é uma produção nacional e, além disso, é extremamente voltado para o ensino dos fundamentos numa perspectiva esportivista.

De duas obras nacionais, uma foi feita para a utilização dos alunos (TEIXEIRA, 2003) e privilegia os conteúdos conceituais da modalidade, trazendo muitos textos e algumas atividades como questionários ou perguntas com alternativas a serem respondidas pelos alunos, com poucas sugestões de atividades práticas. A outra se destina aos professores que atuam com equipes de treinamento de voleibol na escola e privilegia os conteúdos procedimentais.

Numa visão geral, pode-se concluir que os livros analisados poderiam contribuir para que os alunos nas aulas de Educação Física, minimamente aprendessem a história de criação do voleibol, sua chegada ao Brasil e a evolução de suas regras, além de regras básicas atuais e dos principais títulos internacionais conquistados pelas seleções nacionais, como conteúdos conceituais. Os fundamentos técnicos e sistemas de jogo, como conteúdos procedimentais.

Não é possível afirmar que todos os alunos que passaram pelas aulas de Educação Física nas últimas décadas aprenderam exatamente esses conteúdos sobre o voleibol. Seria necessário fazer uma pesquisa para obter tais dados, o que não é o objetivo desse estudo. Mas os livros nos oferecem algumas pistas.

Quanto ao método de ensino, como já foi indicado a respeito dos livros técnicos de voleibol, do mesmo modo, as obras voltadas para as aulas de Educação Física escolar privilegiam o ensino dos fundamentos técnicos, num processo de aprendizagem por partes. Não se encontrou propostas que apontem, por exemplo, o ensino dessa modalidade a partir do jogo ou da compreensão de sua dinâmica, antes da aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos.

Constam ainda na área, outros livros voltados para as aulas de Educação Física escolar, que tratam do voleibol, mas não como conteúdo exclusivo.

Na obra do Coletivo de autores (SOARES et al., 1992), por exemplo, o voleibol é indicado para qualquer série escolar, desde que o estágio de desenvolvimento do aluno seja respeitado, pois segundo os autores “é esse estágio que indica o tipo de organização e regras que podem ser colocadas” (p. 74).

O livro explica o objetivo do jogo e o significado dos seus fundamentos de forma resumida (por exemplo: o saque é a forma de iniciar a jogada, a recepção é a ação de receber o saque do adversário etc.). Indica a existência de jogos com elementos técnicos e táticos mais simplificados que os jogos formais, como o “minivoleibol” como opção para a iniciação técnico-tática dos alunos.

A obra valoriza a questão do resgate histórico e da contextualização dos fatos no processo de ensino, no entanto, não aponta nada referente a isso para o tratamento do voleibol na escola, atendo-se apenas aos conteúdos procedimentais voltados para os fundamentos técnicos e sistemas táticos. Todavia a obra avança na sugestão dos jogos como opção metodológica, tendo em vista que o uso de jogos reduzidos é algo muito recomendado ultimamente por alguns autores da Pedagogia do Esporte.

Na obra de Palma et al. (2008) que apresenta uma proposta de sistematização para a Educação Física escolar, a organização do voleibol aparece da seguinte maneira:

6º ano	7º ano	8º ano
Histórico, regras básicas, conhecimento da quadra e tipos de fundamentos (toque, manchete e saque)	Revisão das regras e histórico sobre a origem da modalidade	Revisão das regras e dos principais fundamentos
Conceito, características, objetivos e tipos de toque, manchete e saque	Vivência do posicionamento em quadra e dos princípios básicos do rodízio (6X0)	Conceito, objetivo e vivência do levantamento, da cortada, do bloqueio, da cobertura à defesa e ao ataque
Vivência das diferentes formas de sacar por baixo	Identificação da nomenclatura e vivência das posições em quadra	Conceito, objetivo e vivência do rodízio e de sistemas de ataque e defesa
	Conceito, objetivo e vivência do saque por cima e das diferentes formas de recepção	

Quadro 2: Sistematização do voleibol adaptado de Palma et al. (2008).

Observa-se no quadro 2 que o conteúdo não aparece nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no 9º ano. Além disso, a dimensão conceitual destaca-se em relação à procedimental, a atitudinal não foi identificada.

Pode-se considerar um avanço na área ou pelo menos uma mudança de paradigma a ênfase que os autores da proposta oferecem aos conteúdos conceituais, no entanto, eles não fogem do que já havia sido identificado em obras anteriores, relativas principalmente ao histórico, regras, fundamentos técnicos e táticos.

Em livros mais recentes, que apresentam uma concepção de Educação Física a partir da cultura corporal e o desenvolvimento dos conteúdos por meio das três dimensões (ZABALA, 1998), é que se encontram possibilidades de ampliação e inovação do ensino dessa modalidade na escola.

O livro de Darido e Souza Junior (2007), por exemplo, propõe para as aulas de voleibol, além da vivência dos fundamentos técnicos e táticos, jogos adaptados para esses fundamentos, jogos de inclusão, atividades com materiais alternativos como bexigas etc.

Apresenta textos sobre a origem da modalidade, a função do jogador líbero, curiosidades sobre sua prática, a importância do erro para a aprendizagem, planejamento estratégico nos sistemas de jogo e discussões sobre valores.

Outro livro organizado por Darido (2011) apresenta temas sobre: a história do voleibol no mundo e no Brasil; as principais alterações que a modalidade sofreu ao longo do tempo; os esportes que derivam do voleibol; os fundamentos técnicos e os sistemas de jogo; o vôlei sentado; as lesões que podem ser provocadas por meio da prática desse esporte.

Os temas de cada conteúdo do livro são estruturados a partir das dimensões dos conteúdos (ZABALA, 1998), com sugestões de rodas, pesquisas, leituras, sessão de memórias, curiosidades, vivências e discussões.

Esses livros contemplam os conteúdos tradicionais do ensino do voleibol, pois fazem parte de sua constituição histórica e por isso não podem ser negados. Além disso, oferecem outras opções que permitem um tratamento diferenciado da modalidade, com a finalidade de que o aluno compreenda, transforme e incorpore o voleibol com autonomia, num processo reflexivo que contribua para sua formação como cidadão crítico.

2.2.2 Teses e dissertações

Além dos livros da área, optou-se por analisar a produção acadêmica dos últimos dez anos de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos sobre o voleibol, e a partir desse levantamento, identificar os estudos voltados para a Educação Física escolar.

A fim de verificar o índice de teses e dissertações sobre voleibol e voleibol na escola, optou-se pelo levantamento de dados junto às bibliotecas da UNESP câmpus de Rio Claro, da Escola de Educação Física e Esporte da USP e da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Escolhidas por se tratarem de Universidades com cursos de mestrado e doutorado na área da Educação Física com grande reconhecimento e produção no Estado de São Paulo e no país.

A pesquisa foi realizada por meio da internet, diretamente nos sites das bibliotecas das referidas instituições. Por meio do campo de busca avançada, utilizou-se primeiramente a expressão de busca “educação física” ou “educação AND física” nas bases de dados, indicando ainda o tipo de material consultado (dissertações e teses) e a data de publicação dos mesmos (de 2002 a 2011), com a finalidade de investigar quantas dissertações e teses da área da Educação Física foram defendidas nesse período de dez anos e, posteriormente, apontar quantas tratam de voleibol e quantas de voleibol na escola.

A partir dos resultados obtidos em cada biblioteca, todas as dissertações e teses foram consultadas com o propósito de excluir trabalhos repetidos entre as três bases consultadas. Como a base de dados das bibliotecas da UNESP e UNICAMP não diferenciam as dissertações das teses no resultado da pesquisa, nessa verificação tais trabalhos foram separados.

Num segundo momento a pesquisa foi refinada no sentido de se obter apenas os trabalhos relacionados ao voleibol, substituindo-se a expressão de busca por “voleibol”. Foram lidos então os resumos de todas as dissertações e teses obtidas nessa fase e foram selecionadas as que tratam do voleibol na escola.

O quadro 3 apresenta os números levantados:

IES	UNESP	USP	UNICAMP	TOTAL
Dissertações (2002-2011)	97	152	89	338
Teses (2002-2011)	7	35	42	84
Dissertações sobre voleibol	3	6	3	12
Teses sobre voleibol	0	1	2	3
Dissertações sobre voleibol na escola	1	0	0	1

Teses voleibol na escola	0	0	0	0
---------------------------------	---	---	---	---

Quadro 3: Dissertações e teses da área da Educação Física, voleibol e voleibol na escola do período de 2002 a 2011.

Os resultados indicam que de um total de 442 trabalhos defendidos de 2002 a 2011 (338 dissertações e 84 teses), apenas 15 se relacionam ao voleibol, ou seja, 3,5% do total das produções, ou 3,5% das teses e 3,5% das dissertações.

No quadro 4, observa-se os temas das teses e dissertações sobre o voleibol:

TEMAS	Nº DE TRABALHOS
Treinamento esportivo	3 dissertações/3teses
Psicologia do Esporte	3 dissertações
Formação profissional	1 dissertação
Avaliação Física	1 dissertação
Lesões no esporte	1 dissertação
Cineantropometria	1 dissertação
Sociologia do esporte	1 dissertação
Voleibol na escola	1 dissertação
TOTAL	12 dissertações/3 teses

Quadro 4: Temas das teses e dissertações sobre voleibol.

Dos 15 trabalhos encontrados sobre voleibol, apenas uma dissertação (BARROSO, 2008) tem por tema o voleibol na escola. Número que pode ser considerado muito baixo para uma amostra de produção acadêmica de dez anos. Fica evidente que o voleibol parece não ser tema de grande interesse para os pesquisadores da área.

Aos que se dedicam a estudá-lo, o foco maior volta-se para o treinamento esportivo, tema das três teses de doutorado encontradas, além de três dissertações. As dissertações relacionadas à psicologia do esporte, avaliação física, lesões no esporte e cineantropometria também estão voltadas para a análise de atletas da modalidade, tanto os jovens quanto os que atuam no alto rendimento. Fato que pode ser justificado pela grande evidência e desenvolvimento que esse esporte alcançou no Brasil e em nível internacional.

A dissertação de Barroso (2008) foi realizada com professores de Educação Física escolar a partir da metodologia da pesquisa-ação e buscou construir, implementar e avaliar uma proposta de ensino do voleibol a partir das dimensões procedimental, conceitual e atitudinal.

Os resultados confirmaram a possibilidade do desenvolvimento de aulas que possam ir além da dimensão procedimental, comumente tratada nas aulas de

Educação Física escolar, apontando para a abordagem das dimensões conceitual e atitudinal.

2.2.3 Periódicos

A fim de ampliar a pesquisa e comparar os dados, buscou-se nos periódicos da área da Educação Física que publicam artigos relacionados à área pedagógica, artigos sobre o voleibol e o voleibol na escola.

Optou-se pela realização do levantamento junto aos periódicos que segundo classificação do “Qualis Capes” recebem os conceitos de qualidade A2 e B1 área da Educação Física. Cabe ressaltar que não existem periódicos nacionais da área com conceito A1.

Desse modo, a seleção dos artigos foi realizada em cinco periódicos, dois deles classificados como A2 (*Revista Motriz e Revista Movimento*) e três como B1 (*Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista da Educação Física UEM*), dos anos de 2002 a 2011, para que a última década de publicações fosse analisada.

O acesso aos periódicos ocorreu via internet, já que todas as publicações dos últimos dez anos estão *on line*. A seleção dos artigos foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos e seguiu o critério de ter o voleibol como assunto da pesquisa.

Após uma busca criteriosa, foram encontrados 39 artigos que tratam do voleibol, a partir dos temas mais variados.

O quadro 5 apresenta o número de artigos relacionados ao voleibol, encontrados em cada revista no decorrer dos anos pesquisados:

PERIÓDICO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Motriz	-	2	-	-	-	1	-	4	5	3	15
Movimento	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
RBCE	-	-	2	1	-	-	1	-	1	1	6
REVEEF	-	-	1	-	3	1	2	-	4	-	11
REVDEF/UEM	-	-	1	-	-	-	1	2	2	-	6

Quadro 5: Artigos de voleibol publicados ao longo da última década.

Considerando-se que a amostra foi composta por cerca de 1893 artigos, uma análise quantitativa aponta para um número reduzido de publicações sobre o voleibol, cerca de 2% nas revistas selecionadas. Resultado que indica um número

ainda menor de publicação de artigos sobre voleibol do que a defesa de teses e dissertações no mesmo período.

Esse dado pode ser relacionado a dois fatores: o voleibol pouco atrai a atenção dos pesquisadores da área da Educação Física, (hipótese já aventada na análise das dissertações e teses) ou há pouca aceitação de artigos relacionados a esse tema por parte dos periódicos.

Uma análise qualitativa da amostra levantada revela que o estudo do voleibol relaciona-se principalmente aos seguintes temas:

TEMAS	Nº DE ARTIGOS
Treinamento esportivo	12
Psicologia do Esporte	8
Formação a atuação profissional	4
Biomecânica	3
História	3
Controle Motor	2
Pedagogia do esporte	1
Mídia	1
Marketing	1
Fisiologia	1
Voleibol na escola	1
Gestão esportiva	1
Ética	1
TOTAL	39

Quadro 6: Número de artigos por temas relacionados ao voleibol.

O quadro 6 revela que um número maior de artigos de voleibol relaciona-se ao tema treinamento esportivo, totalizando 12 dos 39 encontrados, seguido da psicologia do esporte com 8 artigos, formação e atuação profissional no voleibol com 4 artigos, biomecânica e história com 3 artigos cada tema e controle motor com 2 artigos. Outros temas aparecem relacionados a apenas 1 artigo cada, como pedagogia do esporte, mídia, ética entre outros.

Sobre o voleibol na escola, foi encontrado apenas um artigo publicado na amostra pesquisada, coincidentemente o trabalho é resultado da pesquisa de mestrado de Barroso (2008), única dissertação encontrada sobre esse tema.

No artigo, Barroso e Darido (2010) enfatizam o processo da pesquisa-ação por meio dos encontros realizados com professores de Educação Física escolar. Por meio de leituras e discussões, foram elaboradas atividades para as aulas de voleibol a partir das dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. Os professores aplicaram essas atividades e os resultados foram positivos, inclusive pelo fato de ir

além do voleibol, outras relações foram estabelecidas com conteúdos diversos da cultura corporal, na perspectiva das três dimensões.

O fato de se ter encontrado apenas um artigo sobre voleibol na escola, nos últimos dez anos, nas cinco revistas que participaram da amostra, é um dado que surpreende, indica mais uma vez a falta de pesquisas sobre esse tema e aponta para a necessidade do desenvolvimento das mesmas.

Esse resultado provavelmente está relacionado às críticas que o esporte sofreu à partir da década de 1980. Como conteúdo praticamente hegemônico das aulas de Educação Física e desenvolvido na escola nos moldes do esporte de rendimento, passou a ser severamente criticado por causar a exclusão de grande parte dos alunos dessas aulas (BETTI, 1991; DARIDO, 2003).

Atualmente, entende-se que o esporte não é mais conteúdo exclusivo das aulas de Educação Física e também não deve ser tratado apenas a partir de seus aspectos técnicos.

2.3 Materiais de voleibol utilizados nos cursos de Licenciatura em Educação Física à distância

A partir da constatação de que poucos livros, pesquisas e artigos vêm sendo desenvolvidos e publicados na área para auxiliar o professor de Educação Física escolar no ensino do voleibol, buscou-se investigar no material dos cursos de Educação à Distância (EAD) a orientação metodológica indicada para o ensino do voleibol na escola.

A opção pelo material dos cursos de EAD se deu pelo fato de que eles realmente elaboram e cedem esse tipo de material aos alunos dos cursos de graduação. Nas Instituições de Ensino Superior com aulas presenciais, fica a critério dos docentes a adoção de livros ou qualquer outro tipo de material, o que dificulta uma análise mais pontual.

Obteve-se acesso a materiais didáticos de dois cursos de Licenciatura em Educação Física da modalidade EAD. Os materiais foram solicitados por meio de contato pessoal, a dois professores da área. Uma das professoras atua num dos cursos e enviou o material por e-mail. O outro professor é o próprio autor do material que gentilmente também foi enviado por e-mail.

O primeiro material de voleibol que será analisado (MARANHÃO; SILVA, 2010) é do Centro Universitário Claretiano, Instituição de Ensino Superior privada, com sede na cidade de Batatais, no interior do Estado de São Paulo. Possui pólos de EAD espalhados por cinco regiões do país, nas quais o curso de Licenciatura em Educação Física é oferecido em três anos.

O Caderno de Referência de Conteúdo da disciplina de voleibol é estruturado em quatro unidades, além dos cadernos referentes ao Plano de Ensino, Atividade e Interatividade (CAI) e de Prática (CP).

A análise que segue foi feita a partir do Caderno de Referência de Conteúdo, pois os Cadernos de Atividade e Interatividade e de Prática constam apenas de atividades que devem ser realizadas e entregues pelos alunos para avaliação e atribuições de nota.

O quadro 7 apresenta os principais conteúdos indicados em cada uma das unidades do material:

UNIDADES	CONTEÚDOS
1 – Introdução ao estudo do voleibol	Contextualização, história e evolução da modalidade; possibilidades de prática por diferentes grupos e contextos.
2 – Esporte e Educação Física escolar: diálogos	Origem do esporte moderno; conceito e classificação do esporte; o esporte e a Educação Física escolar no Brasil.
3 - Transformação do Processo de Ensino-Aprendizagem do Esporte: o Caso do Voleibol	O esporte e a Educação Física escolar nos PCNs nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e na proposta curricular do Estado de São Paulo; a técnica esportiva na aulas de Educação Física; proposta metodológica para o ensino do voleibol.
4 - Voleibol	Fundamentos técnicos e táticos do voleibol; regras; noções de arbitragem.

Quadro 7: Conteúdos da disciplina de voleibol do material de EAD do Centro Universitário Claretiano.

A primeira unidade, denominada “Introdução ao Estudo do Voleibol”, apresenta uma contextualização do estudo da modalidade na Educação Física escolar, a história e evolução do voleibol e as possibilidades de sua prática por diferentes grupos (deficientes físicos e idosos) e contextos (vôlei de areia e minivoleibol).

Na segunda unidade, intitulada “Esporte e Educação Física Escolar: Diálogos”, os autores apontam a origem do esporte moderno, o conceito de esporte, sua classificação e as relações entre o esporte e a Educação Física escolar no Brasil.

A terceira unidade – “Transformação do Processo de Ensino-Aprendizagem do Esporte: o Caso do Voleibol”, apresenta a concepção de esporte nas aulas de

Educação Física escolar contida nos documentos oficiais dos PCNs, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Além disso, estabelece reflexões sobre a técnica esportiva no contexto das aulas de Educação Física e sugere uma proposta metodológica para a transformação do processo de ensino-aprendizagem do voleibol.

A quarta e última unidade do Caderno de Referência de Conteúdo, intitulada simplesmente “Voleibol”, traz os fundamentos técnicos e táticos da modalidade, as regras e noções de arbitragem. Além de sugestões de atividades para a aprendizagem dos fundamentos e jogos diversos.

De modo geral, o material utiliza uma linguagem muito clara, que certamente atende as necessidades dos alunos dos cursos de EAD. Quanto ao conteúdo, verifica-se que os autores têm uma grande preocupação com o ensino do esporte na escola, pois dedicam a essa questão mais da metade do material. Encontram-se reflexões importantes, pautadas nas obras de autores como Valter Bracht, Mauro Betti, Coletivo de Autores, Celi Taffarel, Manoel Tubino, Suraya Darido, Lino Castellani Filho, entre outros, sobre temas relativos à história do esporte nas aulas de Educação Física escolar, as relações que se estabeleceram e as transformações desejadas para seu ensino na escola.

Maranhão e Silva (2010) aprofundam-se tanto na temática do esporte na escola, que o material apresenta pouca especificidade sobre o voleibol e conseqüentemente faltam sugestões concretas das possibilidades de ampliação desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

A impressão que se tem é de que os autores procuram fazer com que os alunos reflitam sobre os problemas do esporte na escola e procurem planejar aulas numa perspectiva renovadora, no entanto, não oferecem conhecimentos suficientes sobre o voleibol que os auxiliem na elaboração de aulas que atendam a essa perspectiva.

Apesar disso, avançam, por exemplo, ao apontar as adaptações que possibilitam sua prática por diferentes grupos, como deficientes físicos e idosos, ou em locais como areia ou a praia.

Maranhão e Silva (2010) não indicam orientações metodológicas para o ensino do voleibol, nem apontam para uma seleção e organização dos conteúdos ao longo dos anos escolares.

O segundo material de voleibol a que se teve acesso (ARAÚJO, 2012) é do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituição de Ensino Superior federal, com sede na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas.

O material da disciplina denominada “Metodologia do ensino do voleibol”, faz parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, oferecido em 4 anos, em polos espalhados pelo Estado.

A análise do material foi feita a partir do Caderno Didático, constituído por quatro unidades. O quadro 8 apresenta os principais conteúdos do material:

UNIDADES	CONTEÚDOS
1	História da modalidade; evolução das regras; dinâmica do voleibol atual.
2	Fundamentos técnicos; sistemas de jogo.
3	O esporte na escola; proposta metodológica para o ensino do voleibol.
4	O treinamento esportivo e a preparação física no voleibol.

Quadro 8: Conteúdos da disciplina de voleibol do material de EAD da UFAM.

A primeira unidade apresenta a história do surgimento do voleibol, sua chegada ao Brasil, a evolução das regras e os elementos que permitem compreender a dinâmica do voleibol praticado atualmente. O autor faz uma análise muito interessante das intenções que motivaram sua elaboração, sobre a relação da modalidade com o marketing e a espetacularização.

Na segunda unidade, os fundamentos técnicos são apresentados e descritos quanto à mecânica de execução dos movimentos. Os sistemas de jogo 6X0, 4X2 e 5X1 também são apresentados, porém, com informações pouco aprofundadas.

A terceira unidade aponta possibilidades metodológicas para o ensino do voleibol na escola:

- O autor apresenta reflexões sobre o ensino do esporte na escola a partir da perspectiva da cultura corporal.
- Propõe como eixo metodológico a adoção de uma concepção de ensino de “aulas abertas” (foco no aluno), apontando a “descoberta orientada” como estratégia para a construção dos gestos técnicos e a “resolução de problemas” para a problematização e discussão dos aspectos sócio-históricos da modalidade, como os métodos mais apropriados para a prática pedagógica do ensino do voleibol.
- Indica possibilidades para a organização do ensino do voleibol.

A última unidade caracteriza o treinamento esportivo do voleibol e apresenta noções para preparação física que podem ser utilizadas como formas de aprimorar os elementos de jogo no contexto das aulas de Educação Física.

O material foi bem escrito, apresenta figuras que facilitam a visualização e compreensão dos conceitos, além de indicar textos e vídeos que certamente contribuem para a aprendizagem dos alunos que fazem uso do material.

Um dos pontos de maior destaque no material é a sugestão de organização do ensino do voleibol, proposta pelo autor na terceira unidade. Araújo (2012) sugere que o ensino do voleibol na escola aconteça a partir de três etapas:

- Tematização do conteúdo por meio de seu histórico (recriação e encenação da história do voleibol);
- Discussão das regras (auxílio de vídeos de jogos para a compreensão das mesmas);
- Vivência dos gestos técnicos por meio de descoberta e reconstrução do movimento.

Verifica-se que a proposta é muito diferente do que se encontra na maior parte dos livros e materiais analisados, pois não parte de uma perspectiva tradicional de ensino que privilegia os fundamentos técnicos da modalidade. Fato que demonstra inovação por parte do autor e uma visão ampliada das possibilidades do tratamento dessa modalidade esportiva na escola.

Araújo (2012) afirma que um trabalho desenvolvido nessa perspectiva oportunizará o desenvolvimento das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos, no entanto, essas dimensões não são diretamente relacionadas a nenhum conteúdo ou atividade no texto.

Além disso, estranha-se o fato da última unidade do material tratar de treinamento e preparação física, considerando-se que o público alvo são professores de Licenciatura em Educação Física.

Uma comparação entre os dois materiais analisados de cursos de EAD, permite concluir basicamente dois pontos fundamentais. O primeiro diz respeito à preocupação desses autores e/ou de seus cursos, em discutir o papel do esporte na escola e apontar novas perspectivas para seu tratamento, no sentido de superar o ensino tradicional centrado na aprendizagem dos gestos técnicos. Os autores evidenciam a necessidade da inclusão dos alunos na vivência das modalidades, além de sua compreensão e incorporação para a vida.

O segundo ponto comum, é o fato de que, sendo materiais voltados para o voleibol, eles deixam a desejar quanto ao conteúdo específico da modalidade. Sente-se falta de maior quantidade e aprofundamento dos conceitos e informações relativos a esse esporte.

O tema que melhor explicita esse problema é o relativo aos sistemas de jogo. No material elaborado por Maranhão e Silva (2010), encontra-se na quarta unidade a indicação de que “táticas básicas” fazem parte do conteúdo, no entanto, os autores não abordam nem sequer o sistema 6X0, considerado como o mais simples e indicado para a fase de iniciação.

Araújo (2012), por sua vez, na segunda unidade do material da UFAM, aponta os sistemas de jogo 6X0, 4X2 e 5X1, mas apenas explica qual deles é menos e qual é o mais ofensivo. Deixar de apontar, por exemplo, qual posição deve ser assumida pelo levantador, quais são as funções dos jogadores nos diversos sistemas, como devem ser as trocas de posições entre eles, além de outros aspectos.

Entende-se que no contexto das aulas de Educação Física não é necessário um grande aprofundamento desses sistemas. Por outro lado, é importante oferecer conhecimentos que permitam aos alunos compreender a dinâmica da modalidade e ter condições de, por exemplo, apreciar um jogo de voleibol e entender o que está acontecendo na quadra em relação ao sistema tático utilizado.

Além disso, compreende-se que se trata de um tema complexo, mas considerando que os materiais foram elaborados para cursos de formação inicial, devem conter conceitos fundamentais, mesmo que na prática pedagógica os profissionais optem por não utilizá-los.

2.4 O conteúdo esporte e o voleibol nas propostas curriculares dos Estados brasileiros

2.4.1 O esporte nas propostas curriculares estaduais

Os currículos escolares recebem da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) os princípios fundamentais da Educação. O processo de construção curricular, no entanto, deve ser concluído pelos sistemas de ensino estaduais ou municipais, para ser colocado em prática nas escolas.

A LDB traça as diretrizes dos currículos do Ensino Fundamental e Médio segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem constituídas pelos alunos. As competências ficam estabelecidas como referência dos currículos da Educação escolar pública e privada (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

As disposições curriculares da LDB foram fundamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, num trabalho do qual resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo Ministério da Educação e Cultura, também foram elaborados como orientação aos sistemas de ensino de todo o país.

Modelos, diretrizes e parâmetros, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem a melhoria da qualidade do ensino, pois é preciso criar as condições necessárias para a sua implementação nas escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Uma condição importante para a implementação desses documentos é a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, adequados às diversas realidades dos estados, regiões, municípios ou comunidades.

Essa tradução do currículo do plano propositivo para o plano da ação é uma tarefa intransferível dos sistemas de ensino e de suas instituições escolares (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Neste sentido, grande parte dos Estados e municípios brasileiros vem apresentando propostas de organização curricular para atender aos pressupostos indicados pela LDB.

Este capítulo apresenta uma análise do conteúdo esporte e, a partir desse, da modalidade voleibol, nas propostas curriculares estaduais da disciplina de Educação Física, pois o foco do estudo está nas séries finais do Ensino Fundamental.

Em termos legais, a Educação Física tornou-se obrigatória na Educação Básica das escolas brasileiras, desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (Lei nº 4.024/61).

Dez anos depois, por meio do artigo 7º da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa ao aluno que trabalhasse mais de 6 horas por dia e estudasse à noite; tivesse mais de 30 anos de idade; prestasse serviço militar; fosse fisicamente incapacitado.

Ainda no ano de 1971, o Decreto 69.450 atribuiu uma nova regulamentação específica à Educação Física, que passou a ser concebida como “atividade curricular” com o objetivo de contribuir com finalidades da educação nacional (BETTI, 1991).

De acordo com Castellani Filho (2003) a concepção de Educação Física enquanto atividade, expressa a idéia da falta de necessidade de uma reflexão teórica, caracterizada por um “fazer pelo fazer”, que não se configura em um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, mas sim mera experiência limitada em si mesma.

No sentido de mudar essa situação, na LDB de 1996 (Lei nº 9394/96), o parágrafo 3º do artigo 26 determina que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

A lei transforma a Educação Física num componente curricular, mas não explicita conceitos, objetivos, nem conteúdos para a disciplina. A carga horária anual, o número de aulas, a composição das turmas, a duração da aula e o espaço de ensino ficam sob decisão de cada escola, secretarias municipais e estaduais.

No ano de 2003, através da Lei nº 10.793/2003, foram feitas novas alterações, por meio das quais as aulas passam a ser facultativas não mais a todas as pessoas que estudassem no período noturno, mas àqueles que se enquadrassem nas seguintes condições: mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos.

No entanto, os objetivos e conteúdos de cada ciclo de ensino não foram indicados, ficando a cargo das propostas curriculares dos municípios e Estados, a definição dos objetivos, a seleção e organização dos conteúdos da Educação Física escolar.

O Brasil é composto por 27 unidades federativas, sendo 26 Estados e um Distrito Federal. Teve-se acesso às propostas curriculares de 17 Estados e do Distrito Federal, por meio da internet ou de documentos impressos.

Dos 18 documentos analisados, apenas o do Estado de Tocantins não apresenta proposta curricular para a disciplina de Educação Física. Os Estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Pernambuco, possuem propostas para essa disciplina, no entanto, não apresentam conteúdos específicos para serem

desenvolvidos nas aulas. Desse modo, apresentaremos o mapeamento e análise de 13 propostas curriculares.

Cabe ressaltar, no entanto, que apenas o documento de apresentação das propostas foi analisado.

O quadro 9 apresenta o que cada proposta curricular estadual considera como o objeto da Educação Física escolar, os conteúdos dessa disciplina e os blocos ou eixos temáticos nos quais são propostos.

	OBJETO DA EFE	CONTEÚDOS	BLOCOS DE CONTEÚDOS/ EIXOS TEMÁTICOS
AC	Cultura corporal de movimento	Jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes	Não agrupa os conteúdos em blocos ou eixos temáticos
AL	Cultura corporal de movimento	Esportes, ginástica e jogos	Não agrupa os conteúdos em blocos ou eixos temáticos
DF	Cultura corporal	Jogo, esporte, dança, ginástica e luta	Não agrupa os conteúdos em blocos ou eixos temáticos
ES	Cultura corporal	Conhecimento sobre o corpo, ginástica, dança, jogos e brincadeiras e esportes	- Conhecimento sobre o corpo - Corpo linguagem/corpo expressão - Os jogos e os movimentos individuais e coletivos - Os jogos esportivos
GO	Cultura corporal	Jogos, dança, ginástica, esporte, lutas e conhecimento sobre o corpo	- Corpo, movimento e saúde - Jogos e brincadeiras da cultura popular - Ginástica e suas manifestações culturais - Dança, cultura popular e criação - Esporte e construção da cidadania
MA	Cultura corporal	Conhecimento sobre o corpo, jogos, lutas, dança, ginástica, esporte	- Conhecimento sobre o corpo - Jogos - Lutas - Dança - Ginástica - Esporte
MG	Cultura corporal	Esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e expressões rítmicas	- Esporte - Jogos e brincadeiras - Ginástica - Dança e expressões rítmicas
PR	Cultura corporal	Esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança.	- Esporte - Jogos e brincadeiras - Ginástica - Lutas - Dança
RJ	Movimento corporal	Conhecimento sobre o corpo, esporte e ginástica	- Atividades de fundamentação do esporte - Atividades de percepção corporal - Ginásticas - Esportes individuais - Esportes com bola
RS	Cultura corporal de movimento	Esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à	- Práticas corporais sistematizadas - Representantes sociais sobre a cultura corporal de movimento

		natureza, atividades aquáticas, práticas corporais e sociedade, práticas corporais e saúde	
RO	Cultura corporal	Jogo, esporte, dança, ginástica e luta	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem e interação - Práticas sociais - Meio ambiente e diversidade cultural - Múltiplas linguagens - Estética das linguagens
SP	Cultura de movimento	Jogos, ginástica, dança e atividades rítmicas, lutas e esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo e esporte: competição e cooperação - Organismo humano, movimento e saúde - Esporte - Atividade rítmica - Ginástica - Luta
SE	Cultura corporal de movimento	Jogos, ginástica, dança, lutas e esporte, atividade física e saúde.	Não agrupa os conteúdos em blocos ou eixos temáticos

Quadro 9: O objeto da Educação Física na escola, conteúdos e blocos de conteúdos/eixos temáticos das propostas curriculares estaduais.

Das 13 propostas curriculares estaduais analisadas, 12 assumem a cultura corporal (cultura corporal de movimento ou cultura de movimento) como objeto da Educação Física na escola, provavelmente, pelo fato de que se basearam nos PCNs (BRASIL, 1997) para a elaboração das mesmas. Apenas o Estado do Rio de Janeiro assume um objeto diferente para a disciplina: o movimento corporal.

Os conteúdos da Educação Física escolar citados nas propostas são semelhantes, pois são os elementos que compõe a cultura corporal. No entanto, não foram encontrados os princípios ou critérios utilizados para a seleção e preparação desses conteúdos, como propõem Soares et al. (1992), por exemplo.

Do mesmo modo, a maior parte das propostas agrupa os conteúdos da área em grandes blocos. Somente as propostas do Acre (2010), Alagoas (2010), Distrito Federal (2010) e Sergipe (2011) não distribuem os conteúdos em blocos ou eixos temáticos.

Algumas propostas, como as dos Estados do Maranhão (2009), Minas Gerais (2009) e Paraná (2008), apresentam os blocos de conteúdo de modo correspondente aos próprios conteúdos indicados para a disciplina de Educação Física escolar.

Já a proposta de Goiás (2009), por exemplo, distribui os conteúdos da área em cinco blocos: corpo, movimento e saúde; jogos e brincadeiras da cultura popular;

ginástica e suas manifestações culturais; dança, cultura popular e criação; esporte e construção da cidadania.

A proposta de Rondônia (1998) apresenta eixos temáticos (linguagem e interação; práticas sociais; meio ambiente e diversidade cultural; múltiplas linguagens; estética das linguagens) que devem ser desenvolvidos a partir dos conteúdos indicados para o componente curricular Educação Física.

Na proposta do Rio Grande do Sul, verificam-se dois conjuntos de temas, denominados pelos autores de “temas estruturadores”. O primeiro, organizado de acordo com práticas consideradas tradicionais na área da Educação Física, é agrupado em: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas. O segundo foi organizado “com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.118) e agrupado em: práticas corporais e sociedade e práticas corporais e saúde. Além disso, alguns desses temas se dividem em subtemas, como a ginástica, por exemplo, que comporta as acrobacias, exercícios físicos e práticas corporais introspectivas.

As propostas diferem quanto ao modo de apresentar os conteúdos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, como aponta o quadro 10:

ESTADOS	Anos 6º, 7º, 8º, 9º	Ciclos 6º e 7º, 8º e 9º	Ciclo 6º ao 9º
AC	X		
AL			X
DF	X		
ES			X
GO	X		
MA		X	
MG			X
PR	X		
RJ	X		
RS		X	
RO	X		
SP	X		
SE	X		

Quadro 10: Modo de apresentação dos conteúdos pelas propostas curriculares.

Observa-se que a maior parte dos Estados apresenta em suas propostas curriculares, a indicação de conteúdos para cada uma das séries ou anos² finais do Ensino Fundamental, o que supõe um detalhamento maior dos elementos que podem ser desenvolvidos em cada um desses anos.

No entanto, não foram encontrados os critérios ou princípios norteadores da distribuição dos conteúdos em cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. O que indica que não foram realizadas pesquisas nesse sentido, para a elaboração das diversas propostas curriculares estaduais.

Apenas dois Estados optam pela distribuição dos conteúdos por ciclos. Cabe destacar que a proposta do Maranhão apresenta uma divisão diferente, na qual um ciclo compreende o 5º e 6º anos e outro 7º, 8º e 9º anos. A proposta do Rio Grande do Sul utiliza a divisão convencional dos ciclos relativos às últimas séries do Ensino Fundamental, sendo um formado pelo 6º e 7º anos e outro pelo 8º e 9º anos.

Das 13 propostas analisadas, apenas as dos Estados de Alagoas, Espírito Santo e Minas Gerais apontam os conteúdos de modo geral do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental como único ciclo de escolarização, fato que pode inferir na pouca profundidade dos conteúdos indicados nessas propostas.

O mapeamento e análise dos conteúdos das propostas curriculares estaduais tiveram por base as dimensões dos conteúdos indicada por Zabala (1998). A dimensão conceitual refere-se aos conceitos, fatos e princípios, ou seja, o que se deve saber sobre determinado conteúdo. A dimensão procedimental relaciona-se ao saber fazer e a dimensão atitudinal refere-se às atitudes, normas e valores que o aluno pode adquirir por meio da aprendizagem de determinado conteúdo.

O quadro 11 aponta quais dimensões foram constatadas nos conteúdos de cada uma das propostas analisadas:

ESTADOS	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
AC	X	X	X
AL	X	X	X
DF	X	X	X
ES	X	X	X
GO	X	X	X
MA	X	X	X

² Por meio da aprovação da lei 11.274, em fevereiro de 2006, a duração do Ensino Fundamental passou de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. As séries também passaram a ser chamadas de anos. Em decorrência dessa alteração encontra-se nos diversos trabalhos as duas formas de expressão, séries (1ª a 8ª) ou anos (1º ao 9º), dependendo da época de publicação. Ao longo desse trabalho, da mesma maneira, as duas expressões serão verificadas, pois optou-se pela transcrição tal como nas pesquisas consultadas.

MG	X	X	X
PR	X	X	X
RJ	X	X	X
RS	X	X	
RO	X	X	X
SP	X	X	
SE	X	X	

Quadro 11: As dimensões dos conteúdos verificadas nas propostas curriculares estaduais.

Observa-se que em todas as propostas foram encontrados conteúdos que contemplam a dimensão conceitual e procedimental. Somente a dimensão atitudinal não foi contemplada em todas as propostas curriculares, particularmente nas dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe.

Além disso, nas propostas do Estado do Espírito Santo e do Distrito Federal, a dimensão atitudinal foi observada como “habilidade” a ser desenvolvida pelos alunos, separada dos conteúdos das dimensões conceitual e procedimental.

Na proposta do Acre (2010) para cada série do 6º ao 9º ano, são indicados objetivos, conteúdos, propostas de atividades e formas de avaliação, no entanto, os conteúdos não aparecem organizados em blocos.

Para o 6º ano a proposta de conteúdos do Acre indica a conceituação de habilidade motora, definição de regras e combinados nos esportes, que podem ser classificados na dimensão conceitual. A participação em jogos e esportes e em atividades adaptadas a partir de um esporte, na dimensão procedimental e reflexões sobre o próprio desempenho e dos colegas, participação de todos na definição de estratégias, discussões sobre situações de conflitos, reflexão sobre vitória e derrota relacionando com as estratégias utilizadas, na dimensão atitudinal (ACRE, 2010).

No 7º ano, a dimensão conceitual pode ser contemplada por meio dos conceitos de habilidade e capacidade motora, cognitiva e sócio-afetiva, pela observação e apreciação do desempenho dos colegas, elaboração de atividades adaptadas, definição de regras e combinados nos esportes, análise da prática de jogos e esportes identificando estratégias de ataque e defesa, além da análise de jogos cooperativos. Para a dimensão procedimental, a proposta indica participações em jogos e esportes e em atividades adaptadas. Reflexões sobre o próprio desempenho e dos colegas, expressão de idéias quanto às estratégias de jogo, discussões sobre as estratégias de jogo adotadas, reflexões sobre vitória e derrota, podem ser considerados como conteúdos atitudinais (ACRE, 2010).

Para o 8º ano a proposta indica a definição de regras para os jogos e esportes, a resolução de problemas táticos e estratégias, a identificação das estratégias de ataque e defesa dos jogos e esportes, para a dimensão conceitual. Os conteúdos procedimentais ficam restritos à participação dos alunos em atividades competitivas. Contemplam a dimensão atitudinal reflexões sobre o próprio desempenho e dos colegas, expressão das idéias quanto as estratégias dos jogos, discussões sobre as estratégias criadas pelo grupo e reflexões sobre vitória e derrota (ACRE, 2010).

No 9º ano, a definição das regras dos jogos e esportes, o conceito de diversidade e inclusão, a criação e adaptação de jogos e brincadeiras, além da organização de torneios interclasses, podem ser consideradas como conteúdos da dimensão conceitual. A participação em atividades esportivas recreativas e competitivas relaciona-se ao conteúdo procedimental. Desenvolver nos alunos espírito de cooperação e trabalho em equipe, refere-se a dimensão atitudinal (ACRE, 2010).

Destaca-se na proposta curricular do Estado do Acre (2010) a preocupação com a inclusão dos alunos nas modalidades desenvolvidas nas aulas, por meio das adaptações de regras, espaços e materiais.

A dimensão atitudinal é enfatizada na proposta, pois além da preocupação com a inclusão dos alunos, existe em todos os anos indicações para reflexões quanto ao desempenho próprio e dos colegas, discussões sobre situações de conflitos, estímulo para cooperação e trabalho em equipe, entre outros aspectos.

A proposta curricular de Alagoas (2010) apresenta apenas um quadro com as aprendizagens básicas esperadas ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, para cada disciplina.

Em relação aos esportes na disciplina de Educação Física, a proposta sugere que os alunos devem reconhecer a variabilidade de tipos, nomes, regras, espaços físicos e formas de jogar a mesma modalidade, como dimensão conceitual. Vivenciar as diversas modalidades esportivas e movimentos corporais específicos, conhecer e executar os fundamentos e vivenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras, na dimensão procedimental. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade das manifestações do esporte, como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais, na dimensão atitudinal (ALAGOAS, 2010).

Na proposta de Alagoas (2010) nada é específico, as aprendizagens esperadas dos alunos ao final do 9º ano são apresentadas de modo muito resumido, ficando a critério do professor a definição dos conteúdos que irá utilizar para conseguir cumprir as metas indicadas.

A proposta do Distrito Federal (2010) aponta habilidades e conteúdos para serem desenvolvidos em cada uma das séries do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, sem agrupá-los por categorias.

Para o 6º ano os conteúdos propostos para os esportes são o conhecimento da quadra e noções básicas de regras, na dimensão conceitual e o desenvolvimento de destrezas nas diversas modalidades esportivas, vivência dos fundamentos específicos das modalidades, voltados para a dimensão procedimental. Em relação à dimensão atitudinal, encontra-se que os alunos devem respeitar as diferenças de gênero e étnicas, reconhecer e valorizar atitudes não discriminatórias, no entanto, na parte das habilidades que os alunos devem desenvolver e não como proposta de conteúdo (DISTRITO FEDERAL, 2010).

No 7º ano observa-se apenas a indicação da vivência dos fundamentos técnicos das modalidades esportivas como conteúdo, a qual é relativa à dimensão procedimental. Nas habilidades, no entanto, verifica-se que os alunos devem conviver, respeitar, preservar e valorizar as diversas identidades culturais, reconhecer e valorizar atitudes não discriminatórias, respeitar as diferenças étnicas, o que se refere à dimensão atitudinal (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Para o 8º ano, constata-se na proposta a recomendação do desenvolvimento de fundamentos técnicos dos esportes coletivos, tanto na teoria, quanto na prática, portanto, contemplando a dimensão conceitual e procedimental dos conteúdos. No tema das habilidades, os alunos devem reconhecer e valorizar as experiências dos colegas, as atitudes não discriminatórias e respeitar as diferenças étnicas, o que se considera como dimensão atitudinal (DISTRITO FEDERAL, 2010).

No 9º ano, verifica-se a indicação dos mesmos fundamentos do voleibol que foram sugeridos para o 8º ano, relacionados às dimensões conceitual e procedimental (saques, manchetes, toques, levantamento, cortada, bloqueio e rodízio, conhecimento da quadra, noções básicas de regras). No tópico das habilidades, também as mesmas recomendadas para o 8º ano, que contemplam a dimensão atitudinal (DISTRITO FEDERAL, 2010).

De modo geral, a proposta do Distrito Federal (2010) volta-se para os conteúdos conceituais e procedimentais, partindo de um entendimento de que as atitudes, normas e valores são habilidades que os alunos devem desenvolver, ou seja, provavelmente são adquiridas em decorrência dos conteúdos conceituais e procedimentais, não necessitando ser trabalhadas intencionalmente nas aulas, por meio de conteúdos destinados a elas. Situação que contraria o que propõe Zabala (1998) e os próprios PCNs (BRASIL, 1997).

A proposta curricular do Estado do Espírito Santo apresenta competências e habilidades, que segundo os autores, foram traçadas com base em quatro eixos temáticos (conhecimento sobre o corpo, corpo-linguagem/corpo-expressão, os jogos e os movimentos individuais e coletivos e os jogos esportivos) e sugere conteúdos que podem ser desenvolvidos nas aulas (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Nessa proposta, os conteúdos são recomendados de modo geral do 6º ao 9º anos, sem divisão por séries. Para todas as modalidades esportivas, a dimensão conceitual pode ser desenvolvida por meio da história e regras, pela compreensão do esporte como espetáculo e negócio, da relação que se estabelece entre esporte e mídia e analisando os grandes eventos esportivos. Na dimensão procedimental observa-se a sugestão dos fundamentos técnicos básicos, noções de sistemas de ataque e defesa, além da vivência de esportes adaptados. Para a dimensão atitudinal constata-se a adaptação das regras para a inclusão de todos, citada na parte de habilidades e não como conteúdo (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Constata-se, portanto, que a proposta do Estado do Espírito Santo (2009), assim como a do Distrito Federal (2010) não indica conteúdos específicos para o desenvolvimento da dimensão atitudinal. Essa dimensão pode ser contemplada por meio das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

O Estado de Goiás apresenta uma proposta curricular para a Educação Física escolar a partir dos conteúdos: jogos, dança, ginástica, esporte, lutas e conhecimentos sobre o corpo humano. Do 6º ao 9º ano, tais conteúdos são organizados nos seguintes eixos temáticos: corpo, movimento e saúde; jogos e brincadeiras da cultura popular; ginástica e suas manifestações culturais; dança, cultura popular e criação; esporte e a construção da cidadania; lutas e suas manifestações culturais (GOIÁS, 2009).

Para cada série de escolarização, a partir dos eixos temáticos, são indicados conteúdos e expectativas de aprendizagem.

Para o 6º ano a proposta aponta que os alunos aprendam os objetivos das modalidades esportivas, as regras, as transformações histórico-culturais, a compreensão do esporte como opção de lazer e trabalho, além da criação e adaptação de regras, conteúdos da dimensão conceitual. Além desses, os fundamentos básicos, limites e possibilidades de movimentos, derivações dos esportes tradicionais (como futevôlei e vôlei de areia) e a elaboração de material alternativo, como dimensão procedimental. Para a dimensão atitudinal o desenvolvimento de princípios éticos (GOIÁS, 2009).

No 7º ano, as expectativas de aprendizagem apresentam como dimensão conceitual a origem e mudanças históricas dos esportes, limites e possibilidades de movimentos e suas influências na saúde, no lazer e na educação, a compreensão do esporte como opção de lazer e trabalho, riscos e benefícios da prática para a saúde. Na dimensão procedimental, a vivência das derivações dos esportes tradicionais (futevôlei e vôlei de areia) e a realização de eventos esportivos. O desenvolvimento de princípios éticos e reflexões sobre atitudes e valores, como dimensão atitudinal (GOIÁS, 2009).

Para o 8º ano a proposta indica novamente a origem e mudanças históricas das modalidades esportivas acrescida de suas características atuais, o esporte como opção de lazer e trabalho, e a relação entre o esporte e os problemas sociais, na dimensão conceitual. Como no 7º ano, a vivência das derivações dos esportes tradicionais e a realização de eventos esportivos, na dimensão procedimental. Princípios éticos, reflexão sobre atitudes e valores e a respeito das normas e valores das grandes competições esportivas, aparecem na dimensão atitudinal. Para o 9º ano as expectativas de aprendizagem são as mesmas do 8º ano (GOIÁS, 2009).

A proposta curricular de Goiás (2009) aponta expectativas de aprendizagem muito semelhantes para as séries finais do Ensino Fundamental, apesar de fazê-lo separadamente.

Destaca-se a compreensão das transformações histórico-culturais das modalidades esportivas, além de suas possibilidades como opção de lazer e trabalho e a vivência de outros esportes que derivaram das modalidades tradicionais.

Na proposta curricular do Estado do Maranhão, o conteúdo esporte é indicado para dois ciclos que compreendem 5º e 6º anos e 7º, 8º e 9º anos.

Para o 5º e 6º anos a proposta sugere a definição, classificação e história dos esportes, além da compreensão do esporte como opção de lazer, na dimensão conceitual. Para a dimensão procedimental indica a vivência dos fundamentos técnicos e a inclusão social por meio do esporte, na dimensão atitudinal (MARANHÃO, 2009).

Para o ciclo que compreende o 7º, 8º e 9º anos, a dimensão conceitual contempla as principais regras e a construção de jogos com novas regras derivadas de diversos esportes, além dos temas violência no esporte e as implicações sociais que derivam da realização de eventos esportivos. Na dimensão procedimental, novamente a vivência dos fundamentos técnicos é indicada. Não se observa conteúdos relacionados a dimensão atitudinal (MARANHÃO, 2009).

A proposta do Maranhão (2009) agrupa as séries em ciclos de modo diferente dos outros Estados. Apresenta de modo muito sucinto os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

A proposta curricular do Estado de Minas Gerais trata o esporte como um dos eixos temáticos de conteúdo e não especifica nenhum esporte. Além disso, aponta tópicos e habilidades para serem trabalhados e desenvolvidos com os alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, como um único ciclo de escolarização.

Desse modo, a proposta indica que do 6º ao 9º anos os alunos devem conhecer a história e as regras das diversas modalidades esportivas, os riscos e benefícios da prática esportiva, a diferença entre o esporte educacional, de rendimento e participação, além disso, conhecer os efeitos da hidratação e identificar o vestuário adequado para a prática dos diversos esportes, identificar as diferentes formas de organização de eventos esportivos e práticas esportivas na comunidade e em outras culturas, na dimensão conceitual. Para a dimensão procedimental, sugere a aplicação de elementos técnicos básicos e táticas. A inclusão no esporte, o desenvolvimento de atitudes e valores éticos e democráticos, podem ser considerados como conteúdos da dimensão atitudinal (MINAS GERAIS, 2009).

A proposta de Minas Gerais (2009) apesar de sucinta apresenta conteúdos diversificados e uma preocupação com questões relacionadas à saúde, expressas por meio dos conteúdos de conhecimento sobre os riscos e benefícios da prática esportiva, sobre os efeitos da hidratação e vestuário adequado, tópicos que não foram indicados nas propostas anteriores.

Outro ponto a se destacar é a diferenciação entre o esporte educacional, de rendimento e participação, classificação elaborada por Tubino (2001) como as dimensões sociais do esporte.

A proposta curricular do Estado do Paraná apresenta a partir dos conteúdos considerados estruturantes (esporte, jogos e brincadeiras, dança, ginástica e lutas), um quadro que indica os conteúdos básicos, a abordagem teórico-metodológica e a avaliação.

Para o conteúdo estruturante esporte são sugeridos no 6º ano os esportes individuais e coletivos, no 7º e 8º anos os esportes coletivos e radicais e no 9º ano os individuais, coletivos e radicais. Portanto, nenhuma modalidade é indicada de modo específico.

Por meio da abordagem teórico-metodológica é que se pode analisar de modo mais concreto como os conteúdos podem ser desenvolvidos a partir das três dimensões.

No 6º ano constata-se para a dimensão conceitual, a sugestão de pesquisas e discussões sobre a história dos esportes (origem, evolução e contexto atual) e suas principais regras. Na dimensão procedimental, a vivência de atividades pré-esportivas que possibilitem o aprendizado dos fundamentos básicos dos esportes. Nada foi verificado quanto a dimensão atitudinal (PARANÁ, 2008).

Para o 7º ano propõem aos alunos, estudar a origem e as alterações dos diversos esportes no decorrer da história, aprender as regras e os elementos básicos, para a dimensão conceitual. Na procedimental, a vivência dos fundamentos esportivos. Para a dimensão atitudinal, reflexões sobre o sentido da competição esportiva (PARANÁ, 2008).

No 8º ano, a dimensão conceitual inclui recortes históricos para delimitar tempos e espaços no esporte, estudar as possibilidades do esporte enquanto atividade corporal como forma de lazer, rendimento e condicionamento físico, o reconhecimento dos benefícios e malefícios do mesmo sobre a saúde, além da interferência da mídia sobre o esporte. Na dimensão procedimental, vivenciar os fundamentos das diversas modalidades esportivas. Discutir e refletir sobre ética nas competições esportivas contemplam a dimensão atitudinal (PARANÁ, 2008).

Para o 9º ano a proposta recomenda novamente a realização de recortes históricos para delimitar tempos e espaços no esporte, inclui a análise dos diferentes esportes nos contextos social e econômico, pesquisas sobre as regras oficiais e os

sistemas táticos e elaboração de tabelas e súmulas de competições esportivas, como dimensão conceitual. Na dimensão procedimental a organização de festivais esportivos e vivência dos fundamentos técnicos dos diversos esportes. Sobre a dimensão atitudinal nada foi indicado para essa série (PARANÁ, 2008).

A proposta do Estado do Paraná (2008) apresenta uma estrutura mais complexa, pois indica até o que os professores podem contemplar nas avaliações mediante o desenvolvimento do que foi sugerido pela abordagem teórico-metodológica dos conteúdos. No entanto, apresenta poucas sugestões de conteúdos para a dimensão atitudinal.

Encontra-se nos conteúdos, a indicação da conceituação do esporte como forma de lazer, rendimento e condicionamento físico, ou seja, diferente da classificação da proposta de Minas Gerais (2009), que inclui a dimensão educacional, aparece na proposta do Paraná (2008) a questão da saúde, relacionada ao condicionamento físico. As semelhanças entre as propostas ficam por conta da preocupação com a relação que pode haver entre a prática regular de atividades esportivas e a saúde.

A proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro apresenta para cada série do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, um quadro organizado a partir de quatro temas (atividades de fundamentação do esporte, ginásticas, esportes individuais e esportes com bola) que devem ser trabalhados por meio das competências e habilidades listadas.

Para o 6º ano a proposta sugere como competências e habilidades, que os alunos devem conhecer modalidades esportivas com bola, compreender e aplicar conhecimentos técnicos e táticos, na dimensão conceitual. Desenvolver habilidades desportivas, capacidades motoras e habilidades de manipulação, na dimensão atitudinal. Identificar e respeitar os limites corporais pessoais, desenvolver atitudes, e desenvolver o espírito esportivo, para a dimensão conceitual (RIO DE JANEIRO, 2010).

No 7º ano, propõe dentro da dimensão conceitual, desenvolver habilidades intelectuais como tática e criatividade. Na dimensão procedimental participar de modalidades esportivas com bola (como o câmbio e voleibol com duas bolas), desenvolver capacidades motoras, habilidades desportivas, perceptivas, de deslocamento e manipulação. Para a dimensão conceitual destaca-se desenvolver

habilidades sociais como cooperar, competir, organizar-se em grupos e construir regras (RIO DE JANEIRO, 2010).

Para o 8º ano a proposta sugere novamente desenvolver habilidades intelectuais como tática e criatividade, na dimensão conceitual. Participar de modalidades esportivas com bola, desenvolver capacidades motoras, habilidades desportivas, perceptivas, de deslocamento e manipulação, como dimensão procedimental. Para a dimensão atitudinal, aparece novamente desenvolver habilidades sociais, além de atitudes respeitosas e solidárias e o espírito esportivo (RIO DE JANEIRO, 2010).

No 9º ano o aluno deve conhecer técnicas e fundamentos básicos das principais modalidades esportivas, como dimensão conceitual. Participar de modalidades com bola (como voleibol cruzado), além de desenvolver capacidades motoras, habilidades desportivas, perceptivas e de manipulação, na dimensão procedimental. A dimensão atitudinal contempla as mesmas competências e habilidades propostas para o 8º ano, habilidades sociais, atitudes de respeito e solidariedade e o espírito esportivo (RIO DE JANEIRO, 2010).

Considerando que o objeto da Educação Física, segundo a proposta do Rio de Janeiro (2010), é o movimento corporal, compreende-se porque a mesma recomenda um trabalho voltado para o desenvolvimento das diversas habilidades: esportivas, perceptivas, manipulativas, sociais etc.

O contexto histórico de constituição dos esportes, as dimensões sócio-culturais e econômicas que influenciam o seu desenvolvimento, a relação que estabelece com o lazer, o rendimento, a saúde e como meio educacional, são exemplos de conteúdos desconsiderados pela proposta.

O referencial curricular do Estado do Rio Grande do Sul apresenta a organização dos conteúdos da Educação Física escolar ao longo das séries finais do Ensino Fundamental, por meio do que os autores denominam de “mapas de competências e conteúdos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118).

O “tema estruturador” esporte se divide em dois tipos de saberes específicos, os saberes corporais, que são produzidos a partir das experiências corporais e os saberes conceituais, relativos aos conhecimentos que descrevem e explicam diferentes aspectos das práticas corporais (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Os saberes corporais se dividem em dois “subeixos”: esportes para saber praticar (a aprendizagem do esporte nas aulas permitirá sua prática fora da escola) e

esportes para conhecer (a vivência nas aulas permitirá aquisição de conhecimento sobre a modalidade).

Os saberes conceituais, da mesma maneira, se dividem em: conhecimento técnico (conceitos relativos às características e funcionamento dos esportes) e conhecimento crítico (possibilita reflexões sobre os esportes em determinados contextos socioculturais).

A proposta do Rio Grande do Sul (2009) não indica conteúdos relativos à dimensão atitudinal.

Como a proposta do Rio Grande do Sul utiliza o agrupamento das séries finais do Ensino Fundamental em dois ciclos, para o 6º e 7º anos indica para a dimensão conceitual ou “saberes conceituais de conhecimento técnico” o conceito de esporte e jogo motor; a transformação de jogos em esporte; a compreensão da lógica interna e externa, categorias e tipos de esportes; os tipos de esportes que reúnem diferentes modalidades; identificar a nomenclatura e características das técnicas dos esportes de marca e técnico-combinatórios escolhidos, além da nomenclatura e características de intenções e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote e esportes de invasão escolhidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Para os conteúdos da dimensão conceitual denominados de “conhecimento crítico”, sugere a contextualização das modalidades estudadas (origem e grupos sociais envolvidos); identificar a organização, condições socioeconômicas e estrutura física da prática esportiva local; verificar a transformação do equipamento esportivo relativo a segurança, desempenho e como produto comercial, além das características do equipamento oficial e do consumismo das grifes de material esportivo (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ainda para 6º e 7º anos, a dimensão procedimental ou “saberes corporais” relativos aos “esportes para saber praticar” prevê a aprendizagem de intenções táticas individuais dos esportes de invasão como: procurar jogar com os companheiros; quando receber a bola, procurar ficar de frente para a meta adversária; observar a situação do jogo antes de fazer um passe, chute, drible etc.; deslocar-se para receber a bola; quando estiver no papel de defensor, posicionar-se entre o atacante direto e a meta a ser defendida etc. Além disso, também os elementos técnico-táticos básicos de um ou mais esportes de invasão escolhidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Já o tópico sobre “esportes para conhecer” indica a aprendizagem da lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte; as técnicas esportivas elementares dos esportes de marca e esportes técnico-combinatórios escolhidos; intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote e de esportes de invasão escolhidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Para o 8º e 9º anos, a proposta indica na dimensão conceitual ou “saberes conceituais de conhecimento técnico” a conceituação dos tipos de esporte, a lógica de funcionamento dos princípios de ação, intenções táticas individuais e organização coletiva; reconhecer os elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistemas de jogo); identificar e comparar a relação entre categorias de esportes e demandas dos elementos de desempenho esportivo; distinguir as intenções táticas das ações dos jogadores dos esportes de invasão (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Sobre os conteúdos conceituais classificados como “conhecimento crítico”, a proposta aponta que os alunos devem buscar verificar as características dos espaços físicos da localidade, possibilidades de acesso e as responsabilidades do poder público quanto a esses espaços, no sentido de buscar condições para desenvolver práticas corporais de seu interesse; refletir sobre as condições que favorecem o surgimento de novas modalidades esportivas na contemporaneidade, as condições de emergência e inserção dessas na região e no Brasil, o desenvolvimento técnico do esporte de alto nível e a relação entre o esporte espetáculo e o mercado (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Quanto a dimensão procedimental ou “saberes corporais”, para o 8º e 9º anos a proposta sugere quanto aos “esportes para saber praticar” o desenvolvimento das intenções técnico-táticas avançadas individuais dos esportes de invasão; a elaboração de jogo um contra um 1x1 com drible; movimentação com trajetórias ofensivas; utilização de fintas para sair da marcação; realização de marcação individual sobre o atacante sem a posse da bola, observando o atacante que está com ela etc. Além de elementos técnico-táticos individuais avançados e combinações táticas ofensivas de um ou mais esportes de invasão escolhidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Em relação aos “esportes para conhecer” propõe a aprendizagem da lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte; as técnicas esportivas

elementares dos esportes de precisão escolhidos; as intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de combate, com rede divisória ou parede de rebote e de invasão escolhidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Verifica-se que a proposta segue a tendência de uma nova corrente da pedagogia do esporte indicada por alguns autores da área (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998; GRECO E BENDA, 1998; DAÓLIO, 2002b, KRÖGER E ROTH, 2002, entre outros), que defendem a necessidade do aluno compreender a dinâmica do jogo e vivenciar situações problema para que, por intermédio da tentativa de solução, seja estimulado para a tomada de decisão. Nesse sentido, a proposta privilegia mais o entendimento dos aspectos técnico-táticos por meio do jogo, que a vivência dos fundamentos.

Sente-se falta, no entanto, dos conteúdos relativos à dimensão atitudinal, a partir dos quais, por meio de discussões, debates e reflexões, por exemplo, os alunos têm a possibilidade de incorporar valores e atitudes decorrentes dos conceitos e vivências desenvolvidos nas aulas.

A proposta do Estado de Rondônia (2010) aponta que as diversas práticas corporais (danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas), agrupadas em quatro núcleos (o movimento em descoberta e estruturação; o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; atividades rítmicas e expressivas; o movimento e a saúde) devem ser tratadas por meio de cinco eixos temáticos: linguagem e interação, práticas sociais, meio ambiente e diversidade cultural, múltiplas linguagens, estética das linguagens.

A proposta indica por meio de quadros para cada série do 6º ao 9º anos conhecimentos requeridos, que abrem possibilidade para que os professores selecionem os conteúdos adequados para cada tipo de conhecimento (RONDÔNIA, 2010).

Os esportes compõem o núcleo denominado “o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas”. Modalidades como o futebol, o basquete, o handebol, o voleibol e o atletismo são considerados como “esportes básicos comuns” (EBC) e são tratados de modo geral na proposta.

Os conhecimentos requeridos dos alunos no 6º ano devem ser a compreensão de como surgiram as modalidades esportivas dos EBC, suas regras básicas e noções de arbitragem, conteúdos que contemplam a dimensão conceitual. A identificação e execução dos fundamentos básicos das modalidades esportivas

integram a dimensão procedimental. Sobre a dimensão atitudinal não foram encontrados conteúdos para essa série (RONDÔNIA, 2010).

Para o 7º ano propõe o aprofundamento do conhecimento de regras e arbitragem, na dimensão conceitual. O aprofundamento da execução dos fundamentos básicos e táticos de ataque e defesa, para a dimensão procedimental. O reconhecimento do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos e sua contribuição para a formação do ser humano, integram a dimensão atitudinal (RONDÔNIA, 2010).

No 8º ano os conhecimentos requeridos dos alunos são o conhecimento e execução de estratégias básicas de jogos de cada modalidade dos EBC e o entendimento e preenchimento de súmulas, conteúdos referentes às dimensões conceitual e procedimental. A dimensão atitudinal compreende reflexões sobre esporte e violência nos espaços competitivos e nas torcidas, além de análise crítica sobre a supervalorização do esporte espetáculo (RONDÔNIA, 2010).

Para o 9º ano a proposta sugere a identificação de eventos esportivos e seus objetivos, a compreensão do esporte como possibilidade de lazer e rendimento, esporte e inclusão por meio das modalidades para-olímpicas, na dimensão conceitual. Conhecer e refinar as estratégias de jogo, organizar eventos esportivos na escola e na comunidade, para a dimensão procedimental. Não foram encontrados conteúdos relativos a dimensão atitudinal nessa série (RONDÔNIA, 2010).

A dimensão atitudinal é pouco contemplada nessa proposta, aparecendo apenas no 7º e 8º anos, relacionada ao desenvolvimento de valores e atitudes e reflexões sobre a violência no esporte e sua supervalorização como espetáculo.

A proposta do Estado de São Paulo (2008) indica conteúdos para cada um dos bimestres letivos. Em relação ao esporte, aponta para a 5ª série o desenvolvimento de uma modalidade individual no 3º bimestre e duas coletivas, no 2º e 4º bimestres. O esporte individual (ginástica artística ou rítmica) deve ser desenvolvido por meio dos principais gestos técnicos, regras e processo histórico. Já os esportes coletivos (futebol e handebol) por meio dos princípios técnicos e táticos, regras e histórico.

Na 6ª série a modalidade individual de atletismo no 1º bimestre, as coletivas de voleibol e basquetebol no 2º e 4º bimestres, podem ser tratadas por meio dos princípios técnicos e táticos, principais regras e processo histórico. Enquanto no 3º

bimestre, a modalidade individual não contemplada no 3º bimestre da 5ª série (ginástica artística ou rítmica) deve ser desenvolvida por meio dos principais gestos técnicos, regras e processo histórico (SÃO PAULO, 2008).

Para a 7ª série, a proposta aponta o trabalho com o atletismo (corridas e arremessos/lançamentos) no 1º bimestre e uma modalidade individual ou coletiva ainda não contemplada no 4º bimestre, por meio dos princípios técnicos e táticos, principais regras e processo histórico. No 2º bimestre uma modalidade coletiva a escolher, por meio de técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo e noções de arbitragem (SÃO PAULO, 2008).

Para o 2º bimestre da 8ª série indica outra modalidade coletiva que pode ser escolhida, para ser tratada por meio de técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo e noções de arbitragem. Além disso, indica outros dois temas: o esporte na comunidade escolar e em seu entorno e a espetacularização do esporte e o esporte profissional (o esporte na mídia e os grandes eventos esportivos). Para o 3º bimestre o temas: jogo e esporte (diferenças conceituais e na experiência dos jogadores) e modalidade “alternativa” ou popular em outros países (princípios técnicos e táticos, regras e histórico).

A proposta de São Paulo (2008) apresenta novidades em relação aos temas indicados para o 8º bimestre como o estudo do esporte na comunidade escolar, as diferenças conceituais entre jogo e esporte e a modalidade popular de outro país. Mas não aponta conteúdos na dimensão atitudinal, pelo menos no documento de apresentação da proposta.

Por fim, a proposta do Estado de Sergipe (2011) para cada série dos anos finais do Ensino Fundamental, apresenta em quadros as competências gerais, habilidades, conteúdos e conceitos básicos que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Para o 6º ano na dimensão conceitual propõe o ensino da diferença entre jogo e esporte e a classificação dos esportes e na dimensão procedimental a modalidade do atletismo e os conteúdos de corrida, saltos, arremessos e lançamentos (SERGIPE, 2011).

No 7º ano só aparecem as regras oficiais do handebol como dimensão conceitual e seus fundamentos básicos como dimensão procedimental. Para o 8º ano a história e regras básicas do futebol e do futsal na dimensão conceitual e os

fundamentos técnicos na dimensão procedimental. No 9º ano são indicados os mesmos conteúdos do 8º, porém para o voleibol e basquetebol.

Nota-se que de modo diferente da maior parte das outras propostas curriculares estaduais, a de Sergipe (2011) indica os esportes que devem ser trabalhados em cada ano, embora de modo muito resumido.

Assim como as propostas do Rio Grande do Sul (2009) e São Paulo (2008), não aponta conteúdos para a dimensão atitudinal, pelo menos não para serem trabalhados intencionalmente nas aulas.

O quadro 12 apresenta o resultado de um levantamento feito em relação aos conteúdos mais citados pelas treze propostas curriculares estaduais analisadas, em cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Optou-se por indicar apenas os conteúdos que aparecem em duas ou mais propostas.

CONTEÚDO	6º	7º	8º	9º
História	7	7	3	4
Regras	8	6	5	8
Fundamentos	8	8	6	9
Princípios éticos, valores e atitudes	5	6	7	6
Princípios técnicos e táticos	4	7	7	6
Esportes adaptados/inclusão no esporte	3	2		3
Criação e adaptação de regras	2			
Eventos na escola		2	2	5
Os grandes eventos esportivos			3	2
Esporte e mídia			2	
Esporte e violência			2	
Esporte e problemas sociais				2
Relação do esporte com o lazer e o trabalho				2

Quadro 12: Apresenta o número de indicações de conteúdos pelas propostas curriculares do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Verifica-se que do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental os conteúdos da dimensão conceitual relativos à história, regras e princípios técnicos e táticos, os da dimensão procedimental relacionados a vivência dos fundamentos técnicos e os da dimensão atitudinal que incluem reflexões e discussões sobre princípios éticos, valores e atitudes, são comuns a todos os anos.

O que difere de um ano para outro é o número de indicações de cada conteúdo, por exemplo, estudar a história das modalidades esportivas ou de determinado esporte recebe maior número de indicações no 6º e 7º anos, enquanto aprender os princípios técnicos e táticos aparece mais a partir do 7º ano.

Esses conteúdos, na verdade, podem ser considerados como tradicionais no ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar. A inovação encontra-se nos conteúdos que receberam menos indicações como trabalhar com esportes adaptados ou fazer modificações nas regras com a finalidade de atender as necessidades dos alunos e promover a inclusão; compreender as relações entre o esporte e a mídia, a violência e os problemas sociais; verificar o impacto que causam os grandes eventos esportivos para as diversas áreas sociais e econômicas; entender a possibilidade da prática esportiva fora do contexto escolar como opção de lazer e trabalho, entre outros temas.

As diversas propostas curriculares apontam muitas possibilidades para inovar o trabalho com o esporte na escola, considerado como conteúdo tradicional nas aulas de Educação Física. Nesse sentido destaca-se, por exemplo, a proposta do Acre (2010), que sugere conteúdos que podem ser contemplados a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

2.4.2 O voleibol nas propostas curriculares estaduais

Em relação ao voleibol, conteúdo de interesse dessa pesquisa, entende-se que pode ser desenvolvido a partir de qualquer conteúdo indicado no quadro 9. No entanto, buscou-se verificar o que efetivamente é indicado sobre essa modalidade esportiva nas propostas analisadas.

O quadro 13 indica a presença ou não do voleibol como conteúdo das propostas curriculares, a categoria na qual se enquadra e as séries em que aparece:

ESTADOS	Existe a presença do conteúdo voleibol na proposta?	Categoria em que o conteúdo aparece	Séries em que o conteúdo aparece
AC	Nada específico sobre o voleibol	Não categorizado	6º ao 9º anos
AL	Sim	Não categorizado	6º ao 9º anos
DF	Sim	Não categorizado	6º ao 9º anos
ES	Sim	Jogos esportivos	6º ao 9º anos
GO	Nada específico sobre o voleibol	Esporte e a construção da cidadania	
MA	Sim	Esporte	6º ao 9º anos
MG	Nada específico sobre o voleibol	Esporte	6º ao 9º anos
PR	Nada específico sobre o voleibol	Esportes coletivos	6º ao 9º anos
RJ	Sim	Esporte com bola	6º ao 9º anos
RS	Sim	Voleibol	6º ao 9º anos
RO	Nada específico sobre o voleibol	Esportes	6º ao 9º anos
SP	Sim	Voleibol	6º e 8º ou 9º anos
SE	Sim	Voleibol	9º ano

Quadro 13: O voleibol nas propostas curriculares estaduais.

O voleibol está presente em oito das treze propostas analisadas, nas outras cinco, o conteúdo não é especificado, mas subentende-se que pode ser contemplado dentro dos esportes, como um dos elementos da cultura corporal.

Das oito propostas que indicam o voleibol como conteúdo, ele aparece dentro do bloco de conteúdos geralmente denominado “esporte”. Em apenas três propostas o voleibol é apresentado como uma categoria de conteúdo, dentro do bloco dos esportes.

Na maior parte das propostas o voleibol aparece como conteúdo a ser desenvolvido em todas as séries do 6º ao 9º ano. Na proposta de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) aparece como conteúdo a ser desenvolvido no 6º ano e no 8º ou 9º, dependendo da escolha do professor. Na proposta de Sergipe (SERGIPE, 2011), aparece apenas como conteúdo do 9º ano.

Na proposta curricular do Acre (2010) o voleibol é citado na parte de propostas de atividades, relacionadas aos conteúdos indicados pela proposta.

Para o 6º e 7º anos a modalidade é citada para situações das aulas em que os alunos tenham que opinar sobre problemas vivenciados durante os jogos e esportes, estimulando que reflitam sobre a necessidade de alteração de algumas regras. Por exemplo, a criação de mini-quadras, nas quais existam regras específicas para desafiar os alunos, como a permissão de um pingô, sacar por baixo, primeira recepção sempre com manchete etc.

Para o 8º ano, sugere que o voleibol pelo fato de ser uma modalidade complexa e/ou desconhecida, seja analisado quanto aos gestos e estratégias, de modo a destacar os principais fundamentos envolvidos e as estratégias de ataque e defesa utilizadas.

Além disso, também é indicado para resolução de problemas e alteração de regras. A partir da utilização das mini-quadras, por exemplo, trabalhar em quartetos de modo que a primeira recepção deve ser com manchete, no entanto, em cada quadra, um aluno terá a possibilidade de segurar uma vez a bola, situação que pode corrigir uma recepção mal executada. Na mesma variação, para estimular o aluno com mais dificuldade a não segurar sempre a bola, estabelece-se que um ponto marcado sem segurar vale mais.

A proposta do Acre (2010) aponta ainda, que essa estratégia permite incluir diferentes alunos considerados menos habilidosos, transformando em vantagem o

fato de ter um desses na equipe, o que inverte a lógica do esporte competitivo que exclui os menos habilidosos.

Ao 9º ano, o voleibol é indicado para situações de construção e adaptação de espaços e materiais, de modo que sua prática seja popularizada, por exemplo, por meio da utilização de postes móveis adaptados sobre pneus com cimento, que possibilitem a prática em pequenos espaços.

Destaca-se nessa proposta as sugestões para a inclusão dos alunos nas modalidades esportivas, por meio das adaptações de regras, espaços e materiais. Em relação ao voleibol, as atividades que estimulam a resolução de problemas e o uso de estratégias construídas coletivamente. O uso de mini-quadras favorece a compreensão da dinâmica do jogo e o fato do espaço ser reduzido, possibilita aos alunos maior contato com a bola.

A proposta de Alagoas (2010) trata do esporte de maneira geral, por isso não foi encontrado nada específico em relação ao voleibol ou qualquer outra modalidade esportiva.

A proposta do Distrito Federal (2010) aponta conteúdos conceituais e procedimentais voltados especialmente para os fundamentos técnicos, dimensões da quadra e regras. Para o 8º e 9º anos os fundamentos sugeridos são: saques, manchetes, toques, levantamento, cortada, bloqueio e rodízio, conhecimento da quadra, noções básicas de regras.

Deixa de contemplar conteúdos como a história da modalidade, a evolução de suas regras, a influência da mídia nas transformações desse esporte, os sistemas táticos de ataque e defesa, para citar alguns, além das possibilidades de adaptações de espaços e regras para favorecer a participação dos alunos, como indica a proposta do Acre (2010), por exemplo.

A proposta do Espírito Santo (2009) indica possibilidades interessantes para o voleibol, apesar de não apresentar conteúdos específicos por série e sim num único ciclo de 6º a 9º ano, como a compreensão do esporte como espetáculo e negócio (o voleibol na década de 1980, por meio do processo de profissionalização adquire características de espetáculo e atrai patrocinadores e a mídia) e a vivência de esportes adaptados (possibilidade para conhecer e vivenciar o vôlei sentado, modalidade paraolímpica).

Na proposta de Goiás (2009) o voleibol aparece como conteúdo no eixo temático esporte e a construção da cidadania, em todas as séries do 6º ao 9º ano,

no entanto, é apenas citado. Na parte de expectativas de aprendizagens, observa-se tópicos que podem ser relacionados ao desenvolvimento de qualquer esporte, por isso, subentende-se que também para essa modalidade.

Nas propostas curriculares dos Estados do Maranhão (2009), Minas Gerais (2009) e Paraná (2008) se encontram sugestões para o conteúdo esporte de modo geral, sem especificações para o voleibol.

Sobre a proposta do Paraná (2008) destaca-se a junção de dois temas para trabalhar o voleibol: estudar a origem e as alterações de suas regras no decorrer da história relacionando com a interferência da mídia. Os alunos poderão compreender como muitas regras sofrem mudanças para atender as necessidades da televisão e dos espectadores, como por exemplo, a alteração do modo de contar os pontos, que passou do sistema de vantagem, utilizado antes de 1998, para o sistema de pontos corridos, que diminuiu consideravelmente a duração da partida.

Na proposta do Estado do Rio de Janeiro (2010) o conteúdo voleibol é citado apenas no 7º e 9º anos. Como o trabalho com as diferentes habilidades é recomendado para todos os esportes, em relação ao voleibol destacam-se apenas as sugestões do câmbio, voleibol com duas bolas e cruzado, como jogos que podem ser utilizados para desenvolver esse conteúdo.

Na proposta do Rio Grande do Sul (2009) o voleibol é classificado como “esporte para saber praticar” e diferente das outras modalidades esportivas, aparece em anexo na proposta num quadro exclusivo. É uma das poucas propostas que entende a necessidade de propor conteúdos específicos, pelo menos na dimensão procedimental, ao voleibol. Provavelmente pela compreensão dos autores de que essa modalidade possui uma lógica interna diferente da que rege os esportes de invasão mais trabalhados nas aulas de Educação Física, que são o futebol, o basquete e o handebol.

A dimensão conceitual dos conteúdos já foi exposta anteriormente, pois é a mesma para todos os esportes, em relação à dimensão procedimental do conteúdo voleibol para 6º e 7º anos prevê o ensino de cinco elementos técnico-táticos básicos: procurar jogar com os companheiros; executar o saque (por baixo) numa zona de difícil recepção; posicionar-se de modo adequado para recepção e a defesa procurando cobrir os espaços vazios e direcionando a bola de modo a dar continuidade as ações de sua equipe; posicionar-se adequadamente no segundo toque para passar a bola a um colega que esteja em condições de efetuar o ataque;

posicionar-se para atacar procurando enviar a bola num local que dificulte a defesa da equipe adversária (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Para o 8º e 9º anos a proposta sugere o desenvolvimento de três elementos técnico-táticos avançados: saque por cima ou por baixo numa zona de difícil recepção, posicionar-se adequadamente para a recepção e defesa procurando cobrir os espaços vazios e jogar a bola de modo a facilitar a continuação da jogada, posicionar-se de modo adequado para o segundo toque, procurando enviar a bola para um colega que esteja em boas condições de finalizar a jogada ou se for oportuno jogar a bola num espaço vazio da quadra adversária, no terceiro toque posicionar-se para finalizar a jogada com uma cortada, buscando jogar a bola de modo a dificultar a defesa da equipe adversária. Propõe ainda o ensino dos sistemas de jogo 6X0 e 5X1 (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Como já citado anteriormente, essa proposta segue uma tendência da pedagogia do esporte que aponta para a necessidade do aluno compreender a dinâmica do jogo e vivenciar situações problema. Em decorrência disso, sugere os princípios técnico-táticos relativos ao posicionamento para defesa e recepção, para a execução do segundo e terceiro toques da equipe e local onde o saque deve ser enviado. O objetivo é estimular os alunos a compreender a dinâmica do jogo e posicionar-se adequadamente para as diversas ações do jogo. Nesse sentido, a proposta privilegia mais o entendimento dos aspectos técnico-táticos por meio do jogo, que a vivência dos fundamentos.

Na proposta de Rondônia (1998) o voleibol é conteúdo do núcleo “o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas”, considerado assim como o futebol, o basquete, o handebol e o atletismo como “esportes básicos comuns” (EBC) e não recebe indicações específicas de como deve ser desenvolvido nas séries finais do Ensino Fundamental.

Vale destacar a possibilidade de trabalhar com o vôlei sentado, modalidade para-olímpica, que foi indicada para a última série do Ensino Fundamental, assim como faz o Distrito Federal (2010). O preenchimento de súmulas, na proposta de Rondônia aparece no 8º ano, enquanto na do Paraná (2008) é sugerida para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta do Estado de São Paulo (2008), assim como a do Rio Grande do Sul (2009), aponta elementos específicos a serem tratados quanto ao voleibol (que

se enquadra no eixo de conteúdo esporte), no entanto, não indica seu desenvolvimento em todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

O voleibol aparece no 6º ano, a ser tratado por meio de princípios técnicos e táticos, principais regras e processo histórico, conteúdos relacionados às dimensões conceitual e procedimental (SÃO PAULO, 2008).

No 8º ano a modalidade pode ser mais uma vez contemplada, se for escolhida pelo professor e/ou alunos, através da compreensão das técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo e noções de arbitragem, conteúdos das dimensões conceitual e procedimental (SÃO PAULO, 2008).

Para o 9º ano, existe a mesma possibilidade indicada no 8º, além da verificação do esporte na comunidade escolar e em seu entorno, quanto aos espaços, tempos e interesses, a compreensão da relação entre a espetacularização do esporte e o esporte profissional, o esporte na mídia e os grandes eventos esportivos, conteúdos que contemplam a dimensão conceitual (SÃO PAULO, 2008).

Em relação ao voleibol destaca-se a possibilidade de trabalhar com a espetacularização do esporte, conteúdos citados também pelos estados do Paraná (2008) e Espírito Santo (2009). O voleibol na mídia também oferece algumas opções de tratamento, tanto em relação a influência que ela exerce sobre a modalidade (PARANÁ, 2008), quanto ao fato de que o voleibol é um dos poucos esportes (com exceção do futebol) transmitidos pela televisão aberta.

Na proposta do Sergipe (2011) o voleibol aparece somente no 9º ano, junto com o basquete. Os conteúdos indicados são os elementos históricos e as regras básicas, na dimensão conceitual e os fundamentos básicos, na procedimental.

Apesar de ter sido tratado de modo específico apenas por três propostas estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SÃO PAULO, 2008; SERGIPE, 2011), os conteúdos indicados para o esporte de modo geral, também se aplicam muito bem ao desenvolvimento do voleibol nas aulas de Educação Física escolar.

O quadro 14 apresenta uma proposição dos conteúdos verificados nas propostas curriculares e organizados pelos anos finais do Ensino Fundamental para o ensino do voleibol nessas séries, de acordo com as dimensões dos conteúdos:

ANO	DIMENSÃO CONCEITUAL	DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	DIMENSÃO ATITUDINAL
6º	História; regras; criação e adaptação de regras	Fundamentos; princípios técnicos e táticos, jogos	Princípios éticos, valores e atitudes
7º	História; regras; criação e adaptação de regras; origem da	Fundamentos; princípios técnicos e táticos, jogos	Princípios éticos, valores e atitudes

	modalidade e alteração das regras		
8º	História; regras; criação e adaptação de regras; conhecimento da quadra; relações com lazer, rendimento e condicionamento físico; noções de arbitragem	Fundamentos; elementos técnico-táticos avançados; sistemas de jogo	Princípios éticos, valores e atitudes
9º	História; regras; criação e adaptação de espaços e materiais; conhecimento da quadra; a espetacularização do voleibol; súmula; o voleibol na comunidade escolar; o voleibol na mídia e nos grandes eventos esportivos	Fundamentos; elementos técnico-táticos avançados; sistemas de jogo; vôlei sentado	Princípios éticos, valores e atitudes

Quadro 14: Quadro de organização dos conteúdos do voleibol de acordo com as propostas curriculares estaduais.

Os conteúdos mais propostos na dimensão conceitual são a história da modalidade, suas regras e a criação e adaptação das regras nas aulas, visando especialmente, facilitar o processo aprendizagem e incluir todos os alunos. As inovações aparecem, por exemplo, por meio de conteúdos como as alterações das regras, sugeridas para o 7º ano; as relações da modalidade com o lazer, o rendimento e o condicionamento físico no 8º ano e o voleibol como esporte-espetáculo e a influência da mídia, para o 9º ano.

A dimensão procedimental fica restrita aos fundamentos técnicos e táticos segundo um nível de complexidade do 6º e 7º para o 8º e 9º anos e sua aplicação no jogo. O destaque é a sugestão do vôlei sentado para o 9º ano.

A dimensão atitudinal é a que recebe menor detalhamento nas propostas curriculares e volta-se para discussões e reflexões sobre princípios éticos, valores e atitudes, conteúdos amplos, que podem ser desenvolvidos de várias maneiras e a partir de enfoques diferentes de acordo com os objetivos das aulas e as situações que surgem durante as mesmas.

De modo geral verifica-se uma valorização da dimensão conceitual pelas propostas curriculares, pois é o tópico que apresenta as maiores possibilidades de diversificação para trabalhar com o voleibol na escola. Fato que demonstra a preocupação que existe na área em romper com o modelo tradicional de aulas de Educação Física voltadas apenas para a prática, sem a transmissão de conhecimentos conceituais.

Os conteúdos procedimentais não são diferentes do que já vem sendo desenvolvido tradicionalmente nas aulas de Educação Física, exceto pela consideração da necessidade de que sejam tratados de acordo com um nível de complexidade das séries iniciais para as finais. Situação que denota que os conteúdos tradicionais não precisam ser eliminados das aulas, apesar das críticas que sofreram, precisam na verdade, ser "ressignificados" e não considerados como conteúdos únicos ou exclusivos.

Em relação à metodologia de ensino dos conteúdos procedimentais, apenas a proposta do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) aponta para a necessidade de promover a compreensão dos aspectos táticos do jogo, além do ensino dos fundamentos técnicos. Nas demais não foram encontradas sugestões diferentes das metodologias tradicionais.

A dimensão atitudinal é a que merece maior reflexão da parte dos autores das propostas e dos professores de Educação Física de modo geral, pois parte-se de uma compreensão de que os conteúdos referentes à essa dimensão podem e devem ser desenvolvidos intencionalmente nas aulas, como indicam Impolcetto e Darido (2007) e não apenas quando surgem situações de conflito ou oportunidades para reflexões sobre atitudes e valores.

2.5 Novas tendências para o ensino do voleibol: questões e implicações

Diante da revisão realizada sobre a produção científica da área da Educação Física sobre o voleibol e o voleibol na escola, constata-se que os conteúdos predominantes especialmente nos livros e nas propostas curriculares estaduais estão relacionados às dimensões procedimental e conceitual.

A partir da perspectiva da cultura corporal e das dimensões dos conteúdos, o voleibol na escola deve receber um tratamento ampliado que ultrapasse a prática de seus fundamentos técnicos e táticos, oferecendo conhecimentos contextualizados que proporcionem reflexões e a incorporação de valores e atitudes democráticas por parte dos alunos.

Mesmo a dimensão procedimental, tradicionalmente mais desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar e indicada na produção científica, pode ser ensinada a partir de novas possibilidades. Mas antes de verificar as novas

tendências da Pedagogia do Esporte para o ensino do voleibol, cabe refletir sobre sua complexidade.

2.5.1 A complexidade do voleibol

Segundo pesquisa realizada por Rosário e Darido (2005) sobre a sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola, o principal critério adotado pelos professores na distribuição dos conteúdos no ano letivo é a dificuldade do ponto de vista procedimental, portanto, o que é mais difícil de ser executado tende a ficar para o fim do ano.

O voleibol é apontado pelos professores participantes da pesquisa como conteúdo do último bimestre, pois é uma modalidade com gestos muito técnicos, difíceis de serem aprendidos, situação que pode ser facilitada pelo amadurecimento físico, desenvolvimento motor e pelas vivências em outras atividades ao longo do ano (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

No mesmo sentido, Bizzocchi (2004) aponta que o voleibol é considerado como uma modalidade esportiva de complexo aprendizado. Quais são os fatores que justificam essa caracterização do voleibol? Quais são as principais diferenças do voleibol em relação às outras modalidades esportivas coletivas consideradas menos complexas e ensinadas nas aulas de Educação Física?

De acordo com González (2006) os esportes podem ser classificados a partir da lógica interna, em duas grandes categorias: esportes em que não há interação com o adversário e esportes em que há interação com o adversário.

A primeira categoria subdivide-se em quatro subcategorias a partir do critério de comparação de desempenho: esportes de marca, técnico-combinatórios e de precisão. A segunda subdivide-se com base nos critérios de objetivos táticos da ação: esporte de combate ou luta, campo e taco, rede ou quadra dividida e de invasão (GONZÁLEZ, 2006).

O voleibol enquadra-se na categoria de esporte de rede ou quadra dividida, onde há, portanto, interação com o adversário. A partir dessa classificação nota-se que existe diferença entre esse esporte e as outras modalidade coletivas mais praticadas nas aulas de Educação Física como o futebol, o basquetebol e handebol que se enquadram como esportes de invasão, situação que não ocorre no voleibol.

Outra diferença do voleibol, de acordo com Bizzocchi (2004) é o fato do voleibol envolver habilidades não naturais ou construídas.

Em outros esportes, como o handebol, por exemplo, correr, saltar e arremessar são as habilidades mais utilizadas e as mesmas são adquiridas pelas crianças no seu processo de desenvolvimento. Já no voleibol, analisando a maneira como a bola é impulsionada, verifica-se que a habilidade mais utilizada é o rebater, no entanto, não de forma comum.

Quando um objeto ou bola é lançada na altura da cabeça de uma pessoa, é esperado que se utilize as pontas dos dedos para rebater? E se o objeto ou bola for lançado na altura da cintura, é comum utilizar os antebraços para rebater? Portanto, conclui-se que as maneiras de rebater usadas nesse esporte não são as formas comuns e freqüentes de rebater que aprendemos.

Outra diferença encontra-se no fato de que no voleibol se defende e se busca um alvo horizontal, que é o próprio chão. A posição do defensor no voleibol é diferente do goleiro de futebol ou handebol, que defende um alvo vertical, o gol. Do mesmo modo os atacantes procuram atacar a bola no chão, enquanto no basquetebol, por exemplo, a cesta e a tabela ficam numa posição vertical.

As regras da modalidade também limitam a execução dos fundamentos do voleibol: não permitem segurar a bola obrigando que a decisão e a ação sejam imediatas, o número de toques por jogador e por equipe não possibilita um tempo maior de raciocínio e, além disso, a presença da rede impede a possibilidade de interferir diretamente nas ações do adversário.

Há que se considerar ainda, que diferentemente do futebol, handebol e basquetebol, o voleibol é jogado por pontos e não por tempo.

De acordo com Bizzocchi (2004), um dos maiores obstáculos encontrados no processo de ensino e aprendizagem do voleibol reside na própria escola e conseqüentemente nas aulas de Educação Física. As habilidades de rebater não tem o mesmo tratamento das outras. Quando contemplam os planejamentos dos professores, quase sempre são colocadas por último, sendo desenvolvidas de maneira resumida e utilizadas em suas formas mais básicas, não contando com a criatividade na variação das maneiras de rebater.

No entanto, as diferenças em relação as demais modalidades coletivas e o nível de complexidade do aprendizado do voleibol não devem intimidar os professores, pelo contrário devem servir como estímulo à busca de novos caminhos.

2.5.2 Novas tendências para o ensino do voleibol

Diversos autores relacionados à Pedagogia do Esporte vêm apresentando novas tendências para o ensino das diversas modalidades esportivas que levam em consideração: a compreensão da lógica tática do jogo formal, a utilização de jogos reduzidos e o jogo coletivo como uma situação-problema apresentada ao aluno (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998; GRECO E BENDA, 1998; DAÓLIO, 2002b; KRÖGER & ROTH, 2002; BOLONHINI E PAES, 2009).

Sabe-se que o procedimento de ensino dos esportes na escola basicamente se restringe à utilização dos métodos global, parcial ou misto.

No método global as técnicas esportivas ou os fundamentos da modalidade são o eixo central do processo de ensino e aprendizagem, contudo a particularidade deste método consiste em trabalhar estas técnicas por meio de jogos.

O método parcial propõe a decomposição do esporte em seus fundamentos básicos para ensiná-los separadamente, ao final desta etapa os fundamentos seriam re-agrupados para chegar ao jogo propriamente dito.

O método misto, enquanto uma combinação dos métodos parcial e global poderia constituir-se em uma alternativa interessante para a superação das limitações dos mesmos. Contudo, seus pressupostos não avançam muito em relação a seus antecessores, tendo em vista que a ênfase continua residindo no aperfeiçoamento da técnica, negligenciando a perspectiva de subordiná-la às possibilidades táticas do jogo.

De acordo com Greco e Benda (1998), primeiro é preciso pensar em “o que fazer”, ou seja, a tática, para somente depois preocupar-se com o “como fazer”, que seria a técnica.

Bento (2003) indica que os esportes coletivos vêm sendo ensinados nas aulas de Educação Física de forma a reproduzir o esporte de alto rendimento, baseados nas metodologias tradicionais já citadas, gerando problemas na compreensão do jogo por parte dos alunos, além da exclusão causada, muitas vezes, pelas práticas repetitivas comuns a estas metodologias.

Nesse sentido o autor implementou e avaliou a utilização da metodologia de Garganta (1995) em duas escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com o objetivo de verificar a existência ou não, de alterações significativas no

entendimento dos determinantes do jogo e, conseqüentemente, na prática do mesmo por parte dos alunos.

Os resultados indicam que a metodologia centrada na utilização de modelos de simplificação tática e solução de situações problema, promoveu, nos alunos importantes alterações no entendimento do jogo em busca de soluções para os problemas impostos pelo mesmo.

Segundo Bento (2003), “trata-se de uma proposta a ser considerada, uma vez que permite a participação indistinta de todos, bem como o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre a modalidade em questão” (p. 91).

Apesar de o trabalho ter sido desenvolvido a partir das modalidades basquetebol e o futsal, acredita-se que os princípios básicos indicados por essas propostas podem também ser utilizados nas aulas de Educação Física com o voleibol, desde que adaptadas para o contexto e objetivos escolares.

Garganta (1998) indica que inúmeros autores têm sustentado que a construção do conhecimento nos jogos esportivos coletivos deve se edificar a partir de perspectivas que se focalizem na lógica interna do jogo.

Segundo o autor, o ensino dos jogos esportivos coletivos não deve centrar-se na transmissão de um grande repertório de habilidades técnicas ou ao desenvolvimento de capacidades condicionais e motoras e sim:

Importa, sobretudo, desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo, bem como de formas de comunicação e contracomunicação entre os jogadores (GARGANTA, 1998, p. 25-26).

Nesta perspectiva, pretende-se formar alunos com uma inteligência de jogo apontando para conquistas significativas relativas à tomada de decisões, reação, atenção e outros aspectos relevantes para a obtenção de uma boa performance nos jogos esportivos.

Como alternativa para a superação das metodologias tradicionais para o ensino dos esportes coletivos, Greco e Benda (1998) apresentam uma metodologia para a iniciação esportiva, que leva em consideração a compreensão do jogo coletivo como uma situação-problema apresentada ao aluno.

De acordo com os autores, a compreensão do jogo é operacionalizada por meio de suas “estruturas funcionais”, com situações derivadas de jogos modificados

com relação ao espaço, número de jogadores, entre outras alterações na dinâmica básica dos jogos tradicionais.

Greco e Benda (1998) indicam que é preciso adotar concepções de aulas abertas, procurando apresentar ao aluno tarefas-problema para que, por intermédio da tentativa de solução se estimule a tomada de decisão. Assim, o aluno terá condições de compreender sua participação no jogo esportivo, bem como os mecanismos técnico-táticos envolvidos neste contexto.

É essencial que o aluno entenda a dinâmica do jogo, além de vivenciar a situação problema, analisando sempre sua própria participação. Neste sentido, é necessário deixar que o aluno decida sobre o problema apresentado e permitir a integração tática dos participantes durante o jogo.

No voleibol pode-se pensar em situações-problema a partir de princípios táticos e apresentá-las gradativamente aos alunos, no decorrer das aulas e dos anos nos quais a modalidade for oferecida nas aulas de Educação Física. Por exemplo:

- No saque, colocar a bola numa zona de difícil recepção.
- Na recepção, deslocar-se para cobrir os espaços vazios.
- No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um colega que esteja em condições de tocar a bola para a quadra adversária.
- Posicionar-se de modo adequado para o terceiro toque, de modo a jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte a recepção.

Outros autores como Bolonhini e Paes (2009) apontam as vantagens de se utilizar jogos reduzidos no ensino das modalidades esportivas coletivas para a compreensão tática.

A teoria do *Teaching Games for Understanding* (TGFU), apresentada pelo autores, foi formulada na Inglaterra e propõe que as aulas de iniciação esportiva se baseiem em jogos reduzidos. Tais jogos podem ter espaço, número de jogadores e tempo reduzidos, além de equipamentos adaptados.

É importante, no entanto, que a estrutura tática dessas práticas seja semelhante à do jogo formal. Desse modo, o aluno compreende a lógica do jogo, sendo capaz de responder de maneira inteligente às situações que surgem. O foco está, portanto, em fazer com que o aluno compreenda a tática antes de preocupar-se com a aprendizagem dos gestos técnicos (BOLONHINI; PAES, 2009).

Um aspecto importante relacionado a essa proposta, destacado por Bolonhini e Paes (2009), diz respeito ao fato de que a prática dos jogos reduzidos deve ser

acompanhada de uma reflexão coletiva, por meio da qual os alunos podem falar sobre sua atuação no jogo, a relação com os companheiros da equipe e com os adversários, a forma com que solucionaram as situações-problema que o jogo ocasionou e a elaboração de estratégias para os próximos jogos.

Segundo Bolonhini e Paes (2009), o professor deve estar atento para intervir durante os jogos reduzidos propostos em aula, com o objetivo de promover perguntas que conduzam o aluno a uma reflexão sobre sua prática durante o jogo, “uma vez que é nesse processo de ação-reflexão-diálogo-ação que se constrói o conhecimento” (p. 7) e não para corrigir os gestos técnicos dos alunos.

No caso do voleibol, o espaço para sua prática, por exemplo, não precisa ser sempre a quadra de tamanho oficial com seis alunos de cada lado. A diminuição do espaço, por meio da formação de mini-quadras, possibilita a participação de um número maior de alunos, ou então, na quadra oficial, pode-se aumentar o número de alunos por equipe. A altura da rede também deve acompanhar a estatura dos alunos, além disso, outros materiais podem ser utilizados de forma alternativa como cordas, elásticos etc.

Observa-se constantemente na escola, jogos de voleibol nos quais a bola saindo do saque, passa sobre a rede e cai na quadra adversária sem ser interceptada por qualquer aluno. De acordo com Bento (2003) isso pode ser decorrente do fato das crianças praticantes ainda não estarem preparadas para responder no tempo de vôo da bola, às exigências motoras de deslocamento dentro de uma área que pode se mostrar enorme. Outro fator que justifica a utilização de quadras com dimensões e disposições diferentes da habitual.

Cabe ressaltar que não é necessário negar ou abandonar o treinamento dos fundamentos esportivos. Darido e Souza Júnior (2007) admitem a importância da repetição do gesto técnico para sua automatização em função de uma melhor distribuição da atenção nas situações de jogo. Os autores reforçam a importância de que o professor estabeleça com clareza para seus alunos que a repetição dos gestos motores é fundamental para sua automatização, que irá auxiliar em sua “capacidade de jogo”.

Rodrigues e Darido (2008) apontam que os gestos técnicos podem ser um meio privilegiado para alcançar outras finalidades educativas e não a única aprendizagem necessária nas aulas de Educação Física.

Considera-se, no entanto, fundamental que a aprendizagem dos fundamentos técnicos seja utilizada de forma contextualizada e significativa em função do jogo, no intuito de favorecer a compreensão tática e despertar a inteligência e criatividade dos alunos para a resolução dos problemas que decorrem de sua própria prática.

Em relação às dimensões dos conteúdos, verifica-se que essas novas tendências da Pedagogia do Esporte, apontam possibilidades interessantes para o tratamento apenas da dimensão procedimental. As teorias de jogo sugeridas pelos diversos autores voltam-se para a questão do saber fazer, do aprender a jogar. Nesse sentido, sente-se falta de propostas voltadas também para as dimensões conceitual e atitudinal dos diversos esportes.

3. CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS E LIVRO DIDÁTICO

Questões sobre o currículo têm-se constituído atualmente como alvo freqüente da atenção dos professores, pais, estudantes, gestores e demais membros da comunidade escolar. Quais conteúdos devem ser selecionados e ensinados? Quais práticas educativas devem ser privilegiadas na escola? Como reorientar o currículo? São exemplos de inquietações relacionadas à organização curricular.

De acordo com Moreira e Candau (2008), a reflexão sobre o currículo é tema central dos projetos político-pedagógicos das escolas, nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas e na formação inicial e continuada dos professores.

Ao conceito de currículo são atribuídas diferentes concepções, que procedem dos diversos modos de como a Educação é concebida historicamente e das influências teóricas mais marcantes em determinados momentos.

De acordo com Saviani (2003), as origens da utilização do termo “currículo” na Educação relacionam-se às idéias de ordem e sequência dos elementos de um curso, além da intenção de oferecer maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à formalização, envolvendo planejamento, método e controle. Seu surgimento é atrelado à ascendência política do calvinismo no final do século XVI (GOODSON, 2010).

Em relação ao processo de sua elaboração, Saviani (2003) aponta três concepções básicas atribuídas ao currículo na história.

A primeira relaciona-se ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da Educação e aos interesses do público a que se destina. Desse modo, as preocupações com a formação das elites ou a expansão da escolarização às

camadas populares, determinam os tipos de currículo, sua estrutura e conteúdo (SAVIANI, 2003).

Os diferentes propósitos correspondentes aos diversos períodos históricos é que contribuem para definir as características do currículo, que podem ser orientadas, por exemplo, por finalidades humanísticas, científicas ou técnicas, a partir de uma visão patriarcal ou democrática, visando a atender às necessidades do indivíduo ou do mercado etc. (SAVIANI, 2003).

A segunda concepção aponta para o fato de que a elaboração do currículo pressupõe uma seleção e organização dos elementos da cultura, passíveis de serem ensinados na escola (SAVIANI, 2003). Como afirma Forquin (1993), a educação não transmite a cultura, ou *uma* cultura e sim *algo* da cultura.

Segundo Saviani (2003), trata-se de uma espécie de conversão da cultura em cultura escolar ou a seleção feita pelas escolas no interior da cultura e o processo de organização dos conteúdos, de acordo com prioridades previamente determinadas.

O terceiro aspecto que pode ser observado, com base nos estudos da história do currículo, é o fato de que, como construção social, ele é resultado de conflitos e negociações (SAVIANI, 2003).

Esse aspecto pressupõe a consideração dos diversos níveis e contextos nos quais é produzido, negociado e reproduzido. Além disso, compreende a idéia de que a construção e a prática curriculares envolvem situações de conflito, que são decididas mais por meio de soluções negociadas que consensuais.

Sacristán (2000) aponta para algumas impressões ou idéias que remetam ao conceito de currículo, como as que seguem:

- Conjunto de conhecimentos ou disciplinas a serem superadas pelo aluno num determinado nível de ensino;
- Programa de atividades planejadas, organizadas sequencialmente e ordenadas metodologicamente;
- Concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes;
- Tarefa e habilidade a serem dominadas, como é o caso da formação profissional;
- Programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Essas idéias sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto. Em algumas

dessas impressões, não parece haver destaque, por exemplo, para a discussão sobre como ocorre historicamente a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento é organizado na estrutura curricular ou sobre o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Quando se considera o currículo apenas como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou uma lista de objetivos, métodos e conteúdos, despreza-se seu caráter político e sua finalidade de oferecer um projeto de futuro para a sociedade que o produz (PARANÁ, 2008).

Essa reflexão, na verdade, aponta para a necessidade de uma compreensão de que os currículos não são conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos e sim uma seleção e construção de conhecimentos e práticas produzidas concretamente, influenciadas pelos contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos, que expostos a novas dinâmicas necessitam ser reinterpretados em cada contexto histórico (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Para Sacristán (2000), o currículo não é um conceito e sim uma construção cultural, uma forma de organizar as práticas educativas.

De acordo com Moreira e Candau (2008), o currículo pode ser entendido como as experiências escolares que acontecem em torno do conhecimento, por meio das relações sociais que se estabelecem na escola e que contribuem para a formação dos alunos. “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (p. 18).

Para Kramer (2001), não existe diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica ou curricular. A autora aponta uma compreensão ampla de currículo, com caráter flexível e dinâmico, maneira com a qual geralmente se concebe uma proposta pedagógica. Ambos os termos relacionam-se à vida nas instituições de ensino e reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas, além de aspectos técnicos que viabilizam sua concretização.

Kramer (2001) compara a proposta pedagógica ou curricular a um caminho a ser construído e percorrido e não um lugar ou uma resposta pronta. Segundo a autora, a proposta pedagógica deve sugerir caminhos gerando perguntas em vez de pretender oferecer saídas prontas.

Como parte de uma política pública, a proposta pedagógica contém um projeto político de sociedade e conceitos de Cidadania, Educação e Cultura. Tem ela

a função de indicar diretrizes e precisa garantir as condições de implementá-las; não pode trazer respostas prontas apenas para serem desenvolvidas, se objetiva contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Deve, portanto, ser construída com a participação efetiva da comunidade escolar, considerando suas necessidades e especificidades e precisa estar intimamente ligada à realidade que se dirige (KRAMER, 2001).

Na escola, as reflexões sobre o currículo, incorporam discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que compõem o contexto no qual os conhecimentos são ensinados e aprendidos, sobre as transformações que se deseja efetuar nos alunos, sobre os valores que se deseja inculcar e sobre as identidades que se pretende construir (MOREIRA E CANDAU, 2008).

De acordo com Moreira e Candau (2008), é por meio do currículo que tudo acontece na escola. Decorre daí a necessidade de constantes reflexões e discussões tanto sobre o currículo formalmente planejado, quanto o currículo oculto (atitudes e valores transmitidos, de modo subliminar pelas relações sociais e rotinas do cotidiano escolar, como a maneira como arrumamos as carteiras em sala de aula, por exemplo, em círculo ou fileiras).

Verifica-se que o currículo pode ser relacionado a algo amplo dentro do universo escolar, que engloba a seleção e sistematização ou organização dos conteúdos, os objetivos, métodos e estratégias a serem utilizados, o tipo de formação que se pretende oferecer, considerando todas as relações que se estabelecem na escola e as necessidades da comunidade escolar, além das influências do contexto social, político, cultural e pedagógico, que marcam os diferentes momentos históricos.

Desse modo, o processo de organização dos conteúdos é uma das etapas da construção de um currículo ou da organização curricular e acontece a partir de determinada compreensão de o que venha a ser o conhecimento escolar.

Segundo Moreira e Candau (2008), o conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa, com características próprias, produzido por meio das relações que se estabelecem na escola e entre esta e a sociedade. Por isso, não é mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola.

Os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos culturalmente produzidos, selecionados e preparados para constituir o currículo

formal escolar, constituindo os conteúdos que são ensinados e aprendidos nas salas de aula (MOREIRA E CANDAU, 2008).

Moreira e Candau (2008) apontam que o conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem é condição fundamental para que os conhecimentos culturalmente produzidos possam ser adquiridos, criticados e reconstruídos pelos alunos.

Para que isso aconteça é necessário que o ensino seja ativo e efetivo, com professores comprometidos que conheçam, escolham, organizem e trabalhem os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Além disso, os conteúdos selecionados devem ser relevantes e significativos (MOREIRA E CANDAU, 2008).

Os autores explicam que conteúdos relevantes e de qualidade facilitam aos alunos a compreensão da realidade, possibilitam uma ação segura e consciente no contexto no qual inserem e promovem a ampliação do universo cultural.

O educador tem papel fundamental no processo de organização curricular, pois é um dos principais responsáveis pela elaboração dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí decorre a necessidade de uma participação crítica e criativa na elaboração de currículos mais atraentes, democráticos e fecundos (MOREIRA E CANDAU, 2008).

Arroyo (2001) aponta que um dos caminhos para o desenvolvimento de inovações na escola e no currículo, é reconhecer os professores como sujeitos da inovação, ouvir o que eles têm a dizer, suas experiências, seus problemas, as práticas que consideram significativas e que gostariam que continuassem, entre outras coisas. Existe muita riqueza e variedades de teorias pedagógicas dos professores que não são registradas, explicitadas ou sistematizadas.

Kramer (2001) sugere que para tornar uma proposta curricular efetiva é necessário que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da Educação e da cultura em geral, para que possam repensar sua prática, reconstituírem-se como cidadãos e atuem como sujeitos da produção de conhecimento.

No processo de seleção dos conteúdos para a organização curricular, Educação e cultura possuem uma íntima relação. Segundo Forquin (1993), o conteúdo da Educação deriva diretamente da cultura e o conteúdo que se transmite é algo que precede e ultrapassa os indivíduos, ao mesmo tempo que os constitui como sujeitos humanos.

A cultura é conteúdo fundamental da Educação, sua fonte e justificação, pois a Educação não existe fora da cultura ou sem ela. Reciprocamente, é pela Educação que a cultura se transmite e se perpetua (FORQUIN, 1993).

Entre os problemas relacionados à Educação, uma das questões mais discutidas diz respeito a função de transmissão cultural, pois a seleção do conteúdo a ser transmitido passa necessariamente pela crença dos professores.

De acordo com Forquin (1993), o ensino não é possível sem o reconhecimento da legitimidade do que é ensinado por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, mas, sobretudo, é necessário que esse sentimento seja partilhado pelo próprio professor.

É por isso que todo questionamento ou crítica envolvendo a natureza dos conteúdos ensinados - assim como sua relevância, pertinência, utilidade, valor, interesse, etc. - constitui, para os docentes, motivos de reações e polêmicas. Além disso, esse tipo de questionamento, marcado especialmente a partir da década de 1960, é fator responsável por uma crise na Educação, demonstrada pela instabilidade dos programas e cursos escolares, constatada por toda parte atualmente (FORQUIN, 1993).

Forquin (1993) indica que não se sabe mais o que verdadeiramente merece ser ensinado como cultura geral, pois esta teria perdido sua forma e substância. O que prevalece é o instrumentalismo e o discurso da adaptação e utilidade momentânea, enquanto questões fundamentais relacionadas à justificação cultural da escola são esquecidas ou ignoradas. Daí decorre a necessidade de reflexão sobre a cultura e os elementos culturais das escolhas educativas.

Forquin (1993) alerta para o fato de que a consciência do que a cultura conserva não deve encorajar a consciência do que ela esquece ou rejeita, pois a cada geração, com a modificação dos programas de ensino, grande parte da herança cultural desaparece ao mesmo tempo que novos conteúdos surgem.

Quais seriam, então, os fatores determinantes dessa seleção que fazem com que uma parte da herança humana seja mantida e outra esquecida?

Segundo Forquin (1993), somente a “cultura autorizada” torna-se objeto de ensino, ou seja, uma parte idealizada da cultura que conta com a aprovação social e se constitui como um tipo de versão autorizada, por isso, algumas questões relacionadas à sociedade como a violência, o crime, a fraude, a mentira geralmente

não são contempladas nos currículos, pois não integram o universo dessa cultura considerada como legítima pelo ideário social.

Mas ao procurar fazer a seleção da cultura para elaborar uma organização curricular, a qual “cultura” o professor deve recorrer? Qual é a “cultura” que vai lhe oferecer subsídios para a seleção de conteúdos?

Vamos explorar um pouco a questão da gênese da palavra e da idéia de cultura.

De acordo com Cuche (2002), a noção de cultura foi criada no ocidente. Derivada do latim, a palavra cultura aparece na Europa, no final de século XIII para designar uma parcela de terra cultivada.

No início do século XVI, ela assume outro significado, não mais um estado, o da coisa cultivada, passa a representar uma ação, ou seja, a de cultivar a terra (CUCHE, 2002). “É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 26).

Somente na metade do século XVI forma-se o sentido figurado de cultura, ampliando a idéia de cultivo de terra e de animais para a mente humana (MOREIRA E CANDAU, 2008). Mas segundo Cuche (2002), esse sentido teve pouco reconhecimento acadêmico e não figurou em grande parte dos dicionários até a metade do século XVII.

No século XVIII é que o sentido figurado de cultura começa a se impor, especialmente na França, seguido de um complemento: “fala-se da ‘cultura das artes’, da ‘cultura das letras’, da ‘cultura das ciências’, como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada” (CUCHE, 2002, p. 20).

De modo progressivo, o termo se libera de seus complementos e passa a designar formação, educação do espírito. Depois, o sentido de cultura como ação (ação de instruir) transforma-se em cultura como estado (estado do indivíduo que tem instrução).

Segundo Cuche (2002) o uso da palavra cultura como “estado de espírito” é utilizado para opor conceitualmente “natureza” e “cultura”. Tal oposição foi fundamental para os pensadores Iluministas que concebem a cultura como a soma dos saberes acumulados e transmitidos pelos homens ao longo da história, além disso, como a característica que distingue a espécie humana das demais.

Desse modo, no século XVIII a cultura é associada às idéias de evolução, progresso, educação e razão, termos centrais para o pensamento da época. Além

disso, a palavra é sempre utilizada no singular, refletindo o universalismo e humanismo dos filósofos Iluministas, que consideram a cultura própria do homem, independente da distinção de povos ou classes sociais.

Cuche (2002) indica que a idéia de cultura participa do otimismo do momento histórico marcado pelo Iluminismo, baseado na confiança do progresso e da construção de um futuro melhor por meio da instrução.

Moreira e Candau (2008) afirmam que nessa época consolida-se o caráter classicista da idéia de cultura, evidente no pressuposto de que somente as classes privilegiadas da sociedade atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas.

Ainda nesse período, segundo Cuche (2002), o termo cultura passa a ter uma grande relação com o termo civilização, palavras que refletem as mesmas concepções fundamentais. Cultura é relacionada principalmente aos progressos individuais, enquanto civilização aos progressos coletivos.

Influenciada pelos pensadores burgueses reformadores, o termo civilização passa a ser definido como um processo de melhoria das instituições sociais, da legislação e da Educação que pode e deve se estender a todos os povos que constituem a humanidade (CUCHE, 2002).

Na Alemanha, a palavra cultura aparece no século XVIII e num primeiro momento, com o mesmo significado empregado na França. No entanto, de acordo com Cuche (2002), o termo vai evoluir rapidamente num sentido mais restritivo e em oposição ao termo civilização.

Sendo assim, os alemães passam a considerar tudo o que é autêntico e que contribui para o desenvolvimento intelectual e espiritual como vindo da cultura. Por outro lado, o que está relacionado à aparência, leviandade, refinamento superficial, pertencente a civilização.

O autor explica que, diferente do que acontecia na França, as classes burguesa e a aristocrática na Alemanha não possuíam relações estreitas. O fato de a nobreza ser isolada da classe média, afastava a burguesia das ações políticas. Essa distância provocou um certo ressentimento por parte de muitos intelectuais, que na segunda metade do século XVIII vão opor os valores denominados “espirituais”, baseados na ciência, na arte, na filosofia e na religião, aos valores “cortesões”, próprios da aristocracia. Por isso, para os intelectuais burgueses, se a

nobreza alemã era civilizada, lhe faltava cultura e a oposição entre cultura e civilização passou de oposição social para oposição nacional.

Mas, de acordo com Cuche (2002), às vésperas da Revolução Francesa, o termo civilização na Alemanha perde o sentido de relação com a aristocracia alemã e passa a ser empregado para designar os países ocidentais e a França. A palavra cultura, então, converter-se-á de marca distintiva da burguesia alemã para atributo de toda a nação alemã e as características da classe intelectual que manifestavam sua cultura (espiritualidade, sinceridade, profundidade) passam a ser consideradas especificamente alemãs.

Segundo Cuche (2002), trata-se de uma noção particularista ou relativista de cultura, que se opõem a noção francesa, considerada universalista. O conceito alemão de cultura no século XIX pressupõe “um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundadores de sua unidade” (p. 28).

Na França, durante o referido século, o conceito de cultura também evoluiu, embora de modo diferente, assumiu uma dimensão coletiva que não se referia mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo e sim ao conjunto de características próprias de uma comunidade em um sentido amplo, muito próxima da palavra civilização e até mesmo como sinônimo dessa (CUCHE, 2002). Desse modo, houve continuidade no pensamento universalista de cultura, a partir do qual considera-se que, embora existam culturas particulares em cada nação, existe acima de tudo a cultura humana.

De acordo com Cuche (2002), esse embate franco-alemão dos séculos XVIII e XIX é responsável pelas duas concepções de cultura que existem nas ciências sociais atualmente: uma particularista e uma universalista.

Esses esclarecimentos são necessários diante da função da Educação escolar de selecionar da cultura os conteúdos que devem ser transmitidos pois, como indica Forquin (1993), a Educação transmite *algo* da cultura.

Desse modo, o que justifica o empreendimento educativo é a responsabilidade de transmitir a experiência humana considerada como cultura, mas não como a soma bruta de tudo o que pode ser vivido e sim como aquilo que ao longo do tempo transformou-se em patrimônio da humanidade.

Na área da Educação Física escolar existe algum consenso entre autores (SOARES et al. 1992; PCNs/BRASIL, 1997; DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO;

SOUZA JUNIOR, 2007; RANGEL, 2010, entre outros) e até mesmo entre as propostas curriculares estaduais, que apontam a cultura corporal como objeto dessa disciplina na escola.

A cultura corporal compreende todos os movimentos, cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história (PCNs/BRASIL, 1997; RCNEI/BRASIL, 1998) e que, portanto, constituem-se como patrimônio da humanidade, como os jogos e brincadeiras, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica entre outras manifestações culturais.

Pensando numa concepção particularista ou relativista de cultura, o professor de Educação Física que deseja selecionar conteúdos da cultura corporal para compor sua organização curricular, deve assumir que existem diversas “culturas” e que, desse modo, ele vai partir da cultura de seus alunos, comunidade ou bairro, para fazer essa seleção.

O professor vai, por exemplo, verificar quais são os jogos e brincadeiras mais praticados pelos alunos, quais os estilos musicais e de dança lhes despertam maior interesse, qual modalidade esportiva é mais apreciada e partindo do conhecimento prévio, interesses e necessidades dos alunos, vai selecionar os conteúdos que vão compor o currículo de determinada série ou turma e assim para cada uma delas.

Por outro lado, diante de uma concepção universalista de cultura, o professor de Educação Física vai procurar dentre os elementos da cultura corporal, conteúdos que não necessariamente estão vinculados apenas à realidade e interesse de seus alunos e sim aqueles que considera importantes para sua formação de modo geral.

Justifica-se nesse caso, por exemplo, que os alunos brasileiros aprendam a jogar Rúgbi ou Baseball, a dançar Tango ou Tarantela e lutar Sumô, pois apesar de não serem esportes, danças ou luta nacionais, a escola pode ser o espaço no qual o aluno tem contato e conhecimento de novas modalidades, especialmente das que são pouco praticadas fora dela.

Nesse trabalho, parte-se de uma concepção de cultura que considera tanto a existência de conteúdos do voleibol que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar numa perspectiva universal, quanto a necessidade de se considerar o conhecimento e as necessidades dos alunos, além das experiências dos professores que atuam nas escolas.

Desse modo, propõe-se uma organização curricular para o conteúdo voleibol do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, que será apresentada por meio de um livro didático para auxiliar os professores de Educação Física escolar na organização e elaboração de suas aulas para essas séries.

3.1 Livro didático como tecnologia educacional

Como indicam Forquin (1993) e Moreira e Candau (2008), a seleção do conteúdo é fator que em si só não basta para a transmissão da cultura no meio escolar, existe a necessidade de torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis, o que exige transposição didática.

É justamente na necessidade de transformar esse conteúdo selecionado da cultura em algo que possa ser devidamente transmitido e assimilado que se justifica o uso dos materiais didáticos.

De acordo com Sacristán (2000), uma série de razões inviabilizam ao professor, no desenvolvimento do seu trabalho, o planejamento de sua prática curricular sem o auxílio de pré-elaborações, às quais o autor denomina de livros-texto, que o subsidiem nessa tarefa: “(...) o docente parte de plataformas pré-elaboradas para poder realizar as complexas missões que lhe são atribuídas com grupos numerosos de alunos em condições nem sempre favoráveis” (p. 149).

Entre esses fatores, destaca-se primeiramente que desenvolver o currículo implica utilizar conhecimentos diversos, tanto relativos aos conteúdos, quanto às peculiaridades psicológicas e culturais dos alunos, além das condições do contexto escolar, dos meios didáticos utilizados, dos princípios e objetivos educativos, entre outras coisas. Por isso, o professor quando planeja sua prática, não pode partir sempre do zero, da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados contextos, para a elaboração do currículo (SACRISTÁN, 2000).

Em segundo lugar, Sacristán (2000) indica que a formação inicial dos professores não oferece subsídios adequados para que eles possam desenvolver com autonomia o plano de sua própria prática.

Por fim, as condições de trabalho geralmente não são favoráveis para estimular a iniciativa profissional do professor, o número de alunos por turma, as correções de trabalhos, a burocracia escolar, por exemplo, somados à tarefa de ensinar e planejar o ensino, são fatores que causam dificuldades para que o

professor planeje sua prática curricular partindo de orientações muito gerais (SACRISTÁN, 2000).

Por outro lado, Zabala (1998) indica que os materiais curriculares, utilizados como variável metodológica são frequentemente menosprezados, apesar desse menosprezo não ser coerente, pois esses materiais possuem uma importância real se considerarmos que muitas vezes chegam a ditar a atividade dos professores.

Do mesmo modo, Bittencourt (2004) afirma que o livro didático é um objeto cultural contraditório, que gera inúmeras polêmicas e críticas de vários setores, mas tem sido sempre considerado como instrumento fundamental no processo de escolarização.

As relações contraditórias estabelecidas entre o livro didático e a sociedade tem suscitado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, produção e transmissão de conhecimento, utilizado na escola há pelo menos dois séculos (BITTENCOURT, 2004).

Choppin (2004) aponta que após ter sido negligenciado por muito tempo, de uns trinta anos para cá, os livros didáticos vem suscitando o interesse dos pesquisadores, fato fundamental para o encaminhamento de pesquisas na área, em função do impacto cultural causado pelos livros didáticos.

De acordo com Bittencourt (2004), a partir da década de 1960, os balanços bibliográficos evidenciam uma tendência de análise dos conteúdos dos livros didáticos, privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Essa abordagem ocupou e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países.

A partir de 1980, passaram a ser analisados numa perspectiva histórica, muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático, por professores e alunos, análises que se constituíram em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação (BITTENCOURT, 2004).

Bittencourt (2004) afirma que os principais objetivos dessas análises são situar o processo de mudanças e permanências do livro didático, considerando sua inserção hoje, quando se introduzem novas tecnologias educacionais em escalas crescentes, as quais chegam a colocar em xeque a própria permanência do livro como suporte preferencial de comunicação de saberes escolares.

Produções recentes, no entanto, têm diversificado as abordagens, investigando tanto sua concepção, produção, difusão e uso, quanto de suas relações com as políticas públicas, os currículos escolares e a indústria editorial (FERNANDES, 2004).

No campo da Educação Física, no entanto, como indicam Darido et al. (2010), o livro didático tem suscitado reduzida reflexão, diferente do que ocorre na área da Educação.

Segundo Bittencourt (2004), o livro didático assume ou pode assumir diferentes funções dependendo do lugar, momento e condições em que é produzido e utilizado nas diversas situações escolares, por causa dessa complexidade, mesmo sendo um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo.

Justamente pela característica de complexidade, é pesquisado como produto cultural, como mercadoria do mundo editorial que segue a lógica do mercado capitalista, como suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e como veículo de valores ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004).

Os livros didáticos são concebidos ainda, como produtos tecnológicos. De acordo com Kensky (2002), para todas as atividades que realizamos na vida, necessitamos de produtos e equipamentos que são resultado de estudos, planejamentos e construções específicas para serem utilizados, que facilitem a maneira de viver. “Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador – os homens precisaram pesquisar, planejar, criar *tecnologias*” (p.01, grifo da autora).

Por isso os livros didáticos também são considerados como tecnologias. Os livros escolares, por exemplo, organizam os conteúdos de determinada disciplina e facilitam seu acesso tanto pelos professores quanto alunos. Apenas não são considerados como “novas tecnologias” se comparados às tecnologias de comunicação e informação (TICs) e outras que invadem nosso cotidiano (mas para a área da Educação Física escolar, dada a escassez de livros didáticos, se poderia arriscar que podem até ser consideradas como “novas tecnologias”).

Nessa mesma perspectiva, Sancho (1998) indica que os professores sempre utilizam alguma tecnologia em suas aulas, como os livros-texto, com a finalidade de

buscar solução para os problemas decorrentes das necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2004), podem ser considerados como livros didáticos diferentes tipos de publicações como cartilhas, livros literários, paradidáticos, manuais de orientações para docentes, coletânea de mapas, etc. desde que utilizados em situações escolares por professores e alunos para estudo, leitura, orientação e exercícios.

Essa definição permite concluir, então, que qualquer tipo de livro, mesmo que não tenha sido publicado com essa finalidade, pode ser utilizado como livro didático, situação que ocorre especificamente na área da Educação Física escolar.

Portanto, como indicam Darido et al. (2010), a falta de produção deste tipo de material específico na área não impede que os professores utilizem os livros disponíveis com material didático, ou seja, “criticar ou deixar de produzi-lo não implica necessariamente que o professor organizará seu próprio material de acordo com suas necessidades e de maneira autônoma” (p. 452).

Rodrigues e Darido (2011) entendem o livro didático como material intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, elaborado e produzido intencionalmente para auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor e ainda contribuir para a aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, para Silva (1996), os livros didáticos são destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem.

Zabala (1998) aponta algumas críticas comuns aos livros/materiais didáticos. Primeiramente, ao fato da maior parte dos livros tratar os conteúdos de modo unidirecional e por causa de sua estrutura não oferecer idéias diferentes em relação à linha de pensamento estabelecida. Também por transmitir um saber baseado em estereótipos culturais, reproduzir valores, idéias e preconceitos de determinadas correntes ideológicas e culturais.

Nesse sentido, Sacristán (2000) indica que os livros didáticos podem transformar-se em mecanismos de controle sobre a prática profissional dos professores, sobre o conteúdo e método de ensino, como recurso eficaz para controlar as mensagens culturais e os códigos pedagógicos que chegam a alunos e professores.

Outra crítica diz respeito ao fato de que os livros didáticos são comercializados por uma infinidade de interesses, dada a sua condição de produto

(ZABALA, 1998) e perseguem interesses que não são apenas pedagógicos, com efeitos na configuração da realidade escolar. Segundo Sacristán (2000) sua incidência nas escolas se relaciona com o processo de sua produção e distribuição, fato que nos conduz a reflexão sobre suas consequências sociais e pedagógicas.

Bittencourt (2004) alerta que ele não deixa de ter um papel contraditório, na medida em que é um instrumento fundamental no processo de escolarização e tem ao mesmo tempo uma grande importância econômica, fazendo, por exemplo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Brasil o maior programa do livro didático do mundo.

De acordo com Sacristán (2000), o sucesso comercial do livro didático não depende tanto de sua qualidade, como ocorre com outros produtos dirigidos pela lei da oferta e da procura no mercado, seu uso está garantido e legitimado pela própria política de organização e desenvolvimento do currículo, pela dificuldade dos professores e pela carência de outros meios alternativos.

O autor indica ainda que a competência profissional de desenvolver o currículo, uma das verdadeiras atribuições do professor, acaba sendo compartilhada ou até mesmo monopolizada, pelos mecanismos de produção de materiais que há por trás de um reduzido número de editoras.

Além disso, os livros são julgados de apresentarem conhecimentos acabados e sem possibilidade de questionamento, abordados de forma muito pobre e esquemática; não conseguem oferecer toda a informação necessária para garantir uma comparação, por isso, a seleção de informações transforma em determinante aquilo que é exposto, em detrimento do que foi deixado de lado (ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 2000)

Além das críticas aos próprios materiais, Zabala (1998) indica outras em relação às consequências de sua utilização nas aulas, como, por exemplo, provocar atitude de passividade nos alunos e impedir a formação crítica, já que impede uma participação efetiva dos mesmos, tanto no processo de aprendizagem, quanto na escolha dos conteúdos, limitando a iniciativa e curiosidade, permitindo somente a utilização das estratégias baseadas nos próprios materiais didáticos.

A uniformização do ensino também é indicada como crítica à utilização dos materiais didáticos, por não considerarem a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos, suas experiências anteriores, interesses, necessidades, expectativas e

diferenças pessoais, contexto social e cultural, imprimindo um ritmo de aprendizagem comum e coletiva.

Verifica-se que essas críticas têm fundamento, no entanto, o próprio autor indica a possibilidade da construção de materiais que não cometam os erros dos livros didáticos convencionais. A questão não tem que ser colocada em termos de “livros sim, livros não”, mas em termos de “que materiais e como utilizá-los?” (ZABALA, 1998).

No Brasil, as críticas aos livros didáticos têm início no período da ditadura militar, em meio as imposições de reformas educacionais, de acordo com Munakata (2003) os livros didáticos passaram a ser identificados como suporte da ideologia oficial, sendo assim, levar a sério o livro didático equivalia a colaborar com a ditadura.

Proliferaram-se discursos clamando aos professores a abandonar os livros em nome de uma educação mais criativa, reflexiva e crítica. Os professores que aderiam aos livros eram desqualificados e acusados de usar “muletas”, além de receber críticas quanto a formação inicial (SILVA, 1996).

De acordo com Forquin (1993), apesar das inúmeras críticas direcionadas a esses materiais é preciso reconhecer que os mesmos são “a base e o solo de toda vida intelectual científica ou artística fecunda” (p. 17).

A respeito dos próprios professores serem responsáveis pela elaboração do material didático que utilizam, Zabala (1998) indica que essa não deve ser tarefa prioritária dos docentes, pois a tarefa de ensinar envolve uma quantidade enorme de variáveis, desse modo, não seria razoável pensar que se pode criar constantemente materiais originais e adequados para cada unidade didática.

O fato de ter que utilizar materiais elaborados por outros não significa uma dependência total, nem a incapacidade de confeccionar os materiais necessários quando a oferta do mercado não se ajusta às necessidades que queremos atender (ZABALA, 1998, p. 176).

Sendo assim, não se trata de adotar uma posição apocalíptica ou negar as possibilidades do uso da tecnologia para auxiliar o professor, mas sim de analisar as consequências desse uso e investir na formação cultural e pedagógica dos professores, para que possam ter controle sua própria prática como indica Sacristán (2000) e condições de escolher os livros mais adequados para as necessidades e interesses de seus alunos e os objetivos a que se propõe.

Nesse sentido, Darido et al. (2010) indicam que os materiais didáticos são instrumentos que proporcionam ao professor critérios e referências para tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem, quanto no planejamento e na avaliação. Em outras palavras, são os meios que auxiliam os docentes a resolver os problemas que as diferentes fases do planejamento, execução e avaliação apresentam.

O livro didático, como um dos materiais possíveis, pode auxiliar os professores na prática pedagógica, sendo utilizado como referencial e ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos.

De acordo com Darido et al. (2010), é fato que esses materiais podem transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno e com caráter prescritivo, no entanto, este risco não deve imobilizar iniciativas e propostas que respeitem a autonomia dos professores e a especificidade do contexto pedagógico.

Diante da revisão de literatura exposta, entende-se a necessidade de elaborar materiais didáticos para os professores de Educação Física escolar, que os auxiliem no desenvolvimento de seus planejamentos curriculares. Além disso, parte-se do princípio que é fundamental que a construção desse tipo de material possa acontecer de modo colaborativo entre o meio acadêmico e os professores que atuam nas escolas, valorizando suas experiências e conhecimentos.

3.2 Educação Física escolar e organização curricular

Na área da Educação Física escolar observa-se falta de propostas de organização curricular claramente definidas e testadas, como indicam Antunes e Dantas (2010). Situação que induz os docentes a elaborarem por si próprios a organização curricular, pelo menos no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem ensinados, utilizando principalmente suas experiências ou aquelas que são compartilhadas com outros colegas da área, como verificado por Impolcetto e Darido (2011).

De acordo com Bracht (2010), a primeira publicação que buscou organizar uma proposta de ensino para a Educação Física escolar, dentro da perspectiva da cultura corporal foi o livro do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992).

Soares et al. (1992) indicam no capítulo 3 do livro *“Metodologia do Ensino da Educação Física”*, alguns aspectos específicos de um programa de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, de modo a responder a inquietação dos professores em relação ao conhecimento a ser tratado, bem como à sua distribuição nas diferentes séries e os procedimentos para ensiná-los. Além disso, apontam como conteúdo da disciplina: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a capoeira.

Na leitura desse capítulo, no entanto, o que se observa é a indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar e sugestões apenas de como os jogos, a ginástica e a dança podem ser tratados por ciclos de escolarização. A utilização dos ciclos já pressupõe uma limitação no aprofundamento dos conteúdos, ainda mais o fato de que essa indicação não foi feita a todos os conteúdos da mesma maneira.

Sobre o voleibol, por exemplo, apresenta o significado de seus fundamentos técnicos e indica que pode ser jogado em qualquer série desde que o estágio de desenvolvimento do aluno seja respeitado. Além disso, sugere que o “minivoleibol”, opção para a iniciação técnico-tática dos alunos, pode ser utilizado no ciclo que compreende da 4ª a 6ª séries. Porque foi indicado para essas séries? Como deve ser desenvolvido nas demais?

Por meio desse exemplo fica claro que o livro não apresenta uma organização de todos os conteúdos por séries e nem mesmo os procedimentos para ensiná-los. Pode-se dizer apenas que oferecem princípios gerais.

No ano de 1994, o professor Elenor Kunz lança o livro *“Transformação didático-pedagógica do esporte”* no qual apresenta uma proposta para o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar. Apesar de não ser efetivamente uma proposta de organização curricular, o próprio autor indica que pode auxiliar nas reformas curriculares dos municípios e estados.

Além disso, Kunz (1994) afirma que a organização de um “programa mínimo” para a Educação Física poderia por fim à “bagunça interna” da disciplina, que ocorre pela falta de um programa de conteúdos definidos numa hierarquia de complexidade e objetivos definidos para cada série de ensino.

Segundo Kunz (1994), na Educação Física um professor pode optar por conteúdos exatamente iguais para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o 2º ano do Ensino Médio, inclusive em relação ao grau de complexidade do conteúdo. Situação que não acontece, por exemplo, numa aula de matemática ou geografia,

nem tampouco, o fato de algum aluno poder perguntar: “o que vamos ter hoje, professor?”.

Paes (2002) denomina essa situação de “prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes níveis de ensino” (p. 91-92). Indica ainda, que esse é um dos motivos da evasão dos alunos das aulas de Educação Física na escola, que revela a falta de consideração por parte dos professores das fases de desenvolvimento dos alunos e comprova que o esporte é tratado como um fim em si mesmo.

Kunz (1992) e Paes (2002) chamam a atenção para o que Rangel (2010) define como o princípio de aumento da complexidade, ou seja, a necessidade de que os conteúdos sejam desenvolvidos de modo diferente no decorrer das séries escolares e os níveis de complexidade e aprofundamento aumentem progressivamente, das séries iniciais para as finais.

Freire e Scaglia (2003) apontam uma proposta de organização curricular para o Ensino Fundamental, com algumas passagens pela Educação Infantil, indicando temas e subtemas que podem ser desenvolvidos pela Educação Física na escola.

Para os autores, se a Educação Física pretende ter um *status* semelhante aos das outras disciplinas escolares, precisa definir seu objetivo e objeto de ensino. Um dos problemas mais graves que se perpetuam na área é a definição insuficiente dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos na escola (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

O objetivo da proposta de Freire e Scaglia (2003) é auxiliar os professores na elaboração do planejamento curricular, especialmente no anual, feito no início do ano letivo, que geralmente é o mais trabalhoso. Por isso, sugerem que para organizar um planejamento curricular, seja ele anual, semestral, mensal, semanal ou diário, o professor distribua os temas indicados no livro ao longo do período que escolheu, vinculando a eles coerentemente os subtemas e escolhendo as atividades correspondentes para realizá-los.

O quarto capítulo do livro apresenta uma seleção de conteúdos a partir de tema e subtemas relacionados aos anos escolares. O sistema de siglas utilizado necessita ser muito bem compreendido, caso contrário, a proposta não auxiliará o professor, causando confusão.

Como uma proposta que pretende auxiliar os professores na elaboração do planejamento curricular, o livro oferece possibilidades interessantes, inclusive com descrições de jogos e sugestões de estratégias para as aulas.

Os próprios autores ressaltam que se o professor tiver uma boa compreensão de sua prática pedagógica, pode criar o seu próprio currículo, elegendo os temas, subtemas, o roteiro de atividades e os temas transversais, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela escola ou Secretaria de Educação (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Nesse sentido, é desejável que o professor tenha autonomia para selecionar os conteúdos que vai trabalhar com seus alunos, mas há que se considerar a necessidade de oferecer-lhe pelo menos um “programa mínimo”, como sugere Kunz (1994), que possa orientar o trabalho de organização desses conteúdos ao longo das séries escolares.

Palma et al. (2008), a partir do livro “Educação Física e a Organização Curricular”, propõem um modelo de sistematização dos conteúdos da Educação Física para a Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir de quatro núcleos de conteúdos: o movimento em construção e estruturação, o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas, o movimento em expressão e ritmo e o movimento e a saúde.

Segundo os autores, com a promulgação da LDB de 1996 a Educação Física passa a ser entendida como uma área de conhecimento, componente curricular com finalidades de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade de propor uma organização curricular que contribua para o estabelecimento de conteúdos próprios nos diversos níveis de escolaridade.

O livro apresenta quadros relativos a cada um dos quatro núcleos de conteúdos, temas, subtemas e o assunto que pode ser abordado nas aulas. Por exemplo, no 8º ano, por meio do núcleo de conteúdo “o movimento em expressão e ritmo” sugere o desenvolvimento do tema “danças”, do subtema “danças populares nacionais” e dos assuntos: conceitos de danças populares e principais manifestações em nossa cultura (hip-hop, samba, pagode, forró, axé etc.), caracterização e realização dos principais movimentos de execução do samba, montagem e vivência de coreografias. O número de aulas destinadas a cada assunto fica a critério do professor (PALMA et al., 2008).

Os autores dedicam ainda um capítulo para avaliação, com exemplos de planilhas para uso dos professores e dos alunos (auto-avaliação) e outro para sugestões de aulas.

Além das obras citadas, nos últimos anos, concomitante ao processo de implementação de propostas curriculares em diversos estados brasileiros, têm surgido publicações de autores que se posicionam a favor de uma organização curricular para a Educação Física escolar.

González (2006) indica que a Educação Física é o componente responsável por determinado campo de conhecimento e que os professores da área devem se esforçar para explicitar o conjunto de saberes sob a responsabilidade dessa disciplina. Além disso, explicar como eles se organizam a fim de potencializar a assimilação dos mesmos por parte dos alunos.

Afirma ainda que é possível, pelo menos, identificar um conjunto de princípios orientadores gerais, que auxiliarão o professor na tarefa de pensar em seus próprios projetos e desenvolver suas propostas curriculares (GONZÁLEZ, 2006).

Antunes e Dantas (2010) apontam para a ausência de propostas claramente definidas e testadas no âmbito da Educação Física escolar e tratam dessa problemática da construção de um corpo de conhecimentos para a área.

O objetivo do trabalho desses autores é selecionar, sistematizar e validar conhecimentos de natureza declarativa (conteúdos conceituais) para a 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Bracht (2010) apresenta alguns exemplos de seleção e organização dos conteúdos da Educação Física escolar ao longo do Ensino Fundamental, que convêm para ilustrar e concretizar a concepção de cultura corporal como objeto da Educação Física escolar, além de servirem de base para estimular novas construções.

No texto, o autor aponta para a polêmica sobre a pertinência de se oferecer aos professores de Educação Física escolar um material didático com grau de detalhamento que possa ser utilizado como “receita”. Indica a necessidade de investimento na formação dos professores para que, de modo autônomo, selecionem e organizem seus currículos, contando com acesso a informações que lhes propiciem algum suporte e apoio nessa tarefa, ou seja, os professores como protagonistas de suas próprias propostas, utilizando referências que os auxiliem nessa construção (BRACHT, 2010).

É possível verificar que dentre todos os autores citados, que tratam da questão da organização curricular na Educação Física escolar, os pontos comuns aventados são: necessidade de definição de conteúdos ou blocos de conteúdos a

serem ensinados pela disciplina; organização desses conteúdos por séries escolares, considerando o princípio da complexidade e o desenvolvimento de propostas que auxiliem os professores a elaborar seus próprios currículos, considerando as necessidades e interesses de seus alunos e o projeto político pedagógico da escola.

No entanto, existem divergências a respeito da elaboração e utilização de organização curricular na Educação Física escolar. Daólio (2002a), por exemplo, assume que a disciplina deve trabalhar com os blocos de conteúdo, resumidos no jogo, ginástica, dança, luta e esporte, em todas as séries e escolas, porém, levando-se em conta as características e os significados inerentes às manifestações de cada bloco de conteúdo nos variados locais e contextos nos quais será trabalhado.

Assim, o mecanismo de desenvolvimento, a situação de aplicação e o sentido de cada bloco serão variados, o que transformará o professor, de mero executor de uma proposta muitas vezes elaborada por outro, em mediador de conhecimentos. Nas palavras do próprio autor:

Um programa de aulas que imponha que o basquetebol deva ser ensinado a partir da quinta série, no segundo bimestre do ano, seguindo a mesma estrutura pedagógica tida como universal, estará, no mínimo, desconsiderando as especificidades locais. Não estará respeitando a tradição histórica e a dinâmica cultural do grupo. (DAÓLIO, 2002a, p.18-19).

Daólio (2002a) afirma que os grandes planejamentos além de não contemplarem todas as realidades, podem ser utilizados como modelos estanques para o desenvolvimento das aulas, situação que nega os pressupostos que a discussão cultural da Educação Física defende. O autor concorda com o uso nos planejamentos apenas quando tomados como referência, atualizados constantemente, construídos e debatidos com os próprios alunos, de acordo com o projeto escolar, considerando os contextos nos quais serão aplicados.

Do mesmo modo, Neira e Nunes (2006) se posicionam contra a utilização de propostas curriculares que não são desenvolvidas pelo próprio professor. Os autores defendem a proposta de currículo multicultural e indicam que é preciso considerar as experiências dos alunos como conteúdos a serem explorados e incorporados nas aulas de Educação Física escolar. Desse modo, a escolha dos conteúdos deve ser diferente em cada escola, partindo do projeto político pedagógico e considerando as características da comunidade local.

Fazendo uma associação com os conceitos de cultura indicados por Cuche (2002) no capítulo anterior, verifica-se que os autores que não se mostram favoráveis a uma organização dos conteúdos da Educação Física escolar a priori, aproximam-se da concepção particularista ou relativista de cultura, pois assumem que as diversas “culturas” devem ser consideradas, a partir de seu próprio contexto para a elaboração de uma organização curricular para a Educação Física escolar.

Já os autores que se mostram favoráveis a uma organização dos conteúdos a priori, aproximam-se da concepção universalista de cultura (CUCHE, 2002), que considera que elementos comuns da cultura corporal podem constituir um currículo, ao menos mínimo, para servir de referência aos professores da área, na elaboração de seus próprios planejamentos.

A partir da perspectiva de que é possível selecionar da cultura corporal conteúdos que possam ser considerados universais, ou seja, fundamentais de serem ensinados nas aulas de Educação Física escolar das diferentes partes do país, pensou-se, para essa pesquisa, na elaboração de uma proposta de organização curricular do voleibol que será materializada num livro didático, construído coletivamente.

Cientes de todas as limitações das propostas curriculares e dos livros didáticos, que inclusive já foram apontadas, ainda assim, acredita-se mais em benefícios que podem oferecer aos professores de Educação Física escolar que em prejuízos.

3.3 Estudos sobre organização curricular e voleibol

A organização curricular na Educação Física escolar, é um tema ao qual temos dedicado estudo há algum tempo.

Um dos primeiros trabalhos sobre esse tema (IMPOLCETTO et al., 2007), buscou verificar qual a concepção de docentes do Ensino Superior sobre a organização dos conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Foram enviados questionários a professores com experiência nos seguintes conteúdos da cultura corporal: futebol, basquetebol, voleibol, handebol, esportes aquáticos, esportes de aventura, ginástica, dança, praticas corporais alternativas, jogos e brincadeiras e capoeira.

Os resultados indicaram que grande parte dos professores tem dificuldade para pensar a organização de conteúdos ao longo das séries escolares. A maior parte dos docentes apontou uma organização baseada principalmente nos conteúdos procedimentais. Alguns sugeriram conteúdos conceituais, relativos principalmente ao ensino do histórico e regras das modalidades e os atitudinais ligados ao desenvolvimento de valores.

A dificuldade em pensar numa organização dos conteúdos ficou evidente também, pelo fato de que apenas 27 dos 71 questionários enviados aos professores contatados foram respondidos, além das respostas parciais por parte de alguns deles (IMPOLCETTO et al., 2007).

Em relação à organização do conteúdo voleibol, tema da presente pesquisa, os professores indicaram para as séries iniciais do Ensino Fundamental o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, especialmente o rebater, brincadeiras variadas com bola, o mini-vôlei, a história da modalidade, além do desenvolvimento da cooperação, socialização, respeito e disciplina.

Para 5ª e 6ª séries os fundamentos básicos de toque, manchete e saque por baixo, sem preocupação com a técnica, a compreensão da dinâmica do jogo, jogos em espaços reduzidos (minivôlei), as regras da modalidade, sua evolução e mudanças e o desenvolvimento de valores como cooperação, respeito, disciplina e saber ganhar e perder.

Na 7ª e 8ª séries o acréscimo dos fundamentos ataque, bloqueio e saque por cima, dos sistemas de jogo 6X0 e 4X2, além dos conteúdos já indicados para 5ª e 6ª séries.

Para o Ensino Médio, os professores sugeriram a inclusão do sistema 5X1, discussões sobre o jogo e suas influências políticas, sociais e econômicas e a valorização da personalidade, tomada de decisão e cooperação entre os alunos.

Vale ressaltar que os conteúdos foram apenas indicados e não detalhados pelos professores participantes da pesquisa.

Em outra pesquisa (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), procurou-se verificar quais conteúdos do voleibol são desenvolvidos por professores de Educação Física do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e a partir daí propor a elaboração de uma proposta de organização desses conteúdos, que foi realizada por meio de um grupo focal.

Os principais conteúdos trabalhados pelos professores são: a história da modalidade, os fundamentos técnicos, os sistemas táticos, jogos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, discussões sobre a relação desse esporte com a mídia e o vôlei sentado.

O quadro 15 apresenta a proposta de organização dos conteúdos elaborada pelos professores:

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Classificação dos esportes de rede (1 aula)	Do câmbio ao vôlei da TV (2 aulas)	História do vôlei com vivência da evolução da regras e técnicas (1 aula)	Sistemas táticos e posições na quadra (2 aulas)
História do vôlei com vivência do mintonette (1 aula)	Fundamento de saque por baixo (2 aulas)	Jogos com ênfase na aprendizagem das regras (2 aulas)	O voleibol na mídia (3 aulas)
Jogo rede humana (1 aula)	Fundamento de toque (2 aulas)	Fundamentos de saque por baixo, toque e manchete (2 aulas)	Vôlei sentado (1 aula)
Jogo de câmbio (4 aulas)	Fundamento de manchete (2 aulas)	Fundamentos de ataque, saque por cima e bloqueio (2 aulas)	Jogo (1 aula)
	Jogo com os fundamentos (1 aula)		
7 aulas	9 aulas	7 aulas	7 aulas

Quadro 15: Proposta de organização do voleibol do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011, p. 23).

De acordo com Impolcetto e Darido (2011) a proposta de sistematização elaborada pelos professores, de modo geral, parece muito coerente com a concepção dos mesmos de oferecer aos alunos acesso ao conhecimento e vivência das mais variadas manifestações da cultura corporal.

No entanto, as autoras analisam que, para tecer considerações mais efetivas seria necessário elaborar um material didático a partir dos conteúdos propostos, fazer a aplicação e avaliação dos mesmos, pois, como afirma Forquin (1993), a seleção do conteúdo não basta para a transmissão da cultura no meio escolar, existe a necessidade de torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis.

Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa pretendeu selecionar os conteúdos relativos ao voleibol, elaborar uma proposta de organização desses conteúdos ao longo das séries finais do Ensino Fundamental, bem como desenvolver as aulas, implementar as do 6º ano e avaliar os resultados.

Esses objetivos apóiam-se em alguns elementos constatados por meio do levantamento bibliográfico realizado:

- A importância da seleção dos conteúdos da cultura a serem ensinados na escola (FORQUIN, 1993);
- A existência de concepções particularistas/relativistas ou universalistas de cultura (CUCHE, 2002) que vão orientar essa seleção;
- A organização curricular busca ordenar o conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas disciplinas (MOREIRA; CANDAU, 2007);
- Os professores têm um papel fundamental como protagonistas do processo de elaboração das propostas curriculares (MOREIRA; CANDAU, 2007; SACRISTÁN, 2000);
- Na área da Educação Física existem posições favoráveis a respeito da definição dos conteúdos da cultura corporal a serem transmitidos pela disciplina, de acordo com um nível de complexidade que formarão uma organização curricular mínima, para servir como apoio aos professores na elaboração de seus próprios currículos (KUNZ, 1994; GONZÁLEZ, 2006; FREIRE; SCAGLIA, 2009; ANTUNES; DANTAS, 2010; BRACHT, 2010).

Todo o processo foi desenvolvido de forma colaborativa entre a pesquisadora e professores de Educação Física, que atuam em escolas e outras áreas, pois assim como indica Arroyo (2001), é preciso dialogar com os professores, ouvi-los, anotar suas experiências pedagógicas, no sentido de promover inovações educativas, que não partam apenas do meio acadêmico, mas considerem o professor como sujeito desse processo.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho teve por finalidade: 1) elaborar e analisar o processo de construção coletiva de um livro didático de voleibol dirigido para professores, apresentando uma proposta de organização curricular desse conteúdo do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, construído de modo coletivo, a partir do conhecimento de professores e da produção acadêmica da área da Educação Física; 2) Implementar e avaliar a utilização do material do 6º ano na prática pedagógica de uma das professoras participantes da pesquisa.

Para atingir esse objetivo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, constituída por duas etapas:

- Etapa 1: Construção coletiva do livro didático de voleibol;
- Etapa 2: Observação sistemática e avaliação da implementação das aulas do 6º ano.

De acordo com Oliveira (1998), método é um conceito que comporta múltiplas acepções, como o esforço para atingir um fim, investigação, estudo, caminho pelo qual se chega a um determinado resultado. O método indica, portanto, uma via de acesso e, simultaneamente, o discernimento de uma direção.

Thiollent (1994) ressalta que o objetivo da metodologia consiste na análise das características dos diversos tipos de métodos existentes e, além disso, a avaliação de suas capacidades, potencialidades, limitações e a crítica às implicações de sua utilização.

Segundo Stake (1983), a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado.

De acordo com Ludke (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e enfatiza mais o processo do que o produto.

O autor apresenta cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e às suas vidas são foco de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE, 1986).

De acordo com Triviños (1987), o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos é a preocupação fundamental numa pesquisa de olhar qualitativo, bem como a compreensão destes significados, pois possibilitam a compreensão das causas, existências, relações e conseqüências que os fenômenos apresentam em determinado momento histórico e contexto social.

4.1 Primeira etapa: Construção do livro didático de voleibol

Como um dos objetivos dessa pesquisa é apresentar uma proposta de organização curricular do voleibol para as aulas de Educação Física escolar do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, por meio de um livro didático, elaborado coletivamente pela pesquisadora e professores da área, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa-ação.

Neste sentido, utilizou-se a experiência e o conhecimento de professores de Educação Física escolar para elaborar coletivamente o material didático.

De acordo com Thiollent (1994), a pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação. Assim, não é considerada como metodologia, mas como método ou estratégia de pesquisa social.

Bracht (2003) relata que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante surgiram no âmbito das ciências sociais como uma reação à pesquisa tradicional de caráter empírico-analítico, pretendendo superar a falsa neutralidade política da pesquisa tradicional e, principalmente, aproximar a produção teórica da prática, na medida em que envolve na pesquisa, os agentes sociais afetados na condição de sujeitos do conhecimento.

Pereira (1998) afirma que esta abordagem não é nova no cenário das Ciências Sociais, tendo sido utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin na década de 1940. De acordo com a autora, os princípios de caráter inovador da pesquisa-ação estabelecidos por Lewin foram: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição para a mudança social.

De acordo com Pereira (1998), para os autores que utilizam a pesquisa-ação, a característica mais importante desta abordagem é a de ser um processo em contínua modificação através de espirais de reflexão e ação, no qual cada espiral inclui:

- O esclarecimento e formulação do diagnóstico da situação ou problema prático que se quer resolver ou melhorar;
- A criação de estratégias de ação;
- O desenvolvimento dessas estratégias e a avaliação de sua eficiência;
- A ampliação e compreensão da situação resultante;
- O procedimento das mesmas etapas para a nova situação prática.

A autora explica que a partir da década de 1960 surgem diversos movimentos de pesquisa-ação tanto no campo das relações sociais, como na educação. Apesar das diferentes tendências, todos têm em comum a preocupação com a melhora da prática.

No Reino Unido, por exemplo, de acordo com Elliot (2005), a pesquisa-ação surgiu num contexto em que os professores estavam insatisfeitos com o currículo escolar tradicional. Diante disso, começaram a realizar mudanças radicais tanto nos conteúdos, quanto na estrutura curricular.

Para Thiollent (1994), uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema observado, esta ação, porém, deve ter um caráter não-trivial, ou seja, deve ser uma ação problemática que mereça investigação a ser elaborada e conduzida.

Segundo Betti (2003a), trata-se de uma pesquisa na qual as pessoas envolvidas tenham algo a “dizer” e a “fazer” e os pesquisadores tenham a pretensão de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Thiollent (1994) aponta que uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: o prático e o de conhecimento.

O objetivo prático visa a contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação. O objetivo de conhecimento, que incide em obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, tem por finalidade aumentar o conhecimento de determinadas situações (THIOLLENT, 1994).

Cabe destacar ainda a utilização do processo argumentativo na pesquisa-ação, ao qual se recorre para a interpretação dos fatos, das informações ou ações dos atores envolvidos.

Para Thiollent (1994), a argumentação desencadeia várias formas de raciocínio que não se deixam enquadrar nas regras da lógica convencional e que implicam no relacionamento de pelo menos dois interlocutores, gerando uma discussão que adquire o caráter de uma forma de diálogo construtivo, no qual os sujeitos implicados buscam conjuntamente as soluções. Sendo assim, os aspectos argumentativos da pesquisa-ação encontram-se:

- Na colocação conjunta dos problemas a serem estudados por pesquisadores e participantes;
- Nas ‘explicações’ ou ‘soluções’ apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- Nas ‘deliberações’ relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- Nas ‘avaliações’ dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Diante dessas considerações, a pesquisa-ação no presente estudo, caracteriza-se pela busca por estratégias de mudança e proposta de novas opções para melhorar a realidade dos professores da área. Por isso, o envolvimento de professores enquanto sujeitos práticos torna-se indispensável, como indica Pereira (1998).

Na Educação Física temos bons exemplos de pesquisa-ação. Uma delas foi empreendida por Bracht et al. (2002) no contexto de um curso de Especialização em Educação Física escolar da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os autores partem do pressuposto de que as Pedagogias Progressistas ou Críticas possuem o desafio de operar mudanças concretas na prática pedagógica, no sentido de dar a ela uma perspectiva de transformação social.

Contudo, constatam que as ações de capacitação docente, da maneira como vêm sendo desenvolvidas, não conseguem atingir tais mudanças. Desse modo, entendem que a abordagem presente na pesquisa-ação poderia indicar um caminho mais efetivo, pois nessa perspectiva, procura-se vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e evidenciar a participação dos sujeitos como pesquisadores de sua prática (BRACHT et al., 2002).

Os objetivos do estudo de Bracht et al. (2002) foram verificar se a pesquisa ação oferece resultados positivos quando a finalidade é promover mudanças na prática pedagógica da Educação Física escolar e identificar os principais obstáculos que se colocam para a mudança pedagógica.

Os resultados, de modo geral, apontam que a metodologia adotada possibilitou que os professores universitários e os professores da rede de ensino que participaram do curso estabelecessem uma relação de parceria colaborativa, que permitiu a reflexão e elaboração de alternativas para os problemas da prática pedagógica indicados pelos professores que atuam nas escolas.

Segundo os autores, confirmou-se a idéia de que as diferentes concepções dos professores sobre os elementos do processo de ensino-aprendizagem modelam e influenciam sua prática pedagógica. Desse modo, só haverá chance de mudança se os professores tiverem condições de tomar consciência de suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente, por meio de exame pessoal e também de outras pessoas, além do confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las (BRACHT et al., 2002).

Constata-se, portanto, que no trabalho de Bracht et al. (2002) a pesquisa-ação promoveu a interação dos conhecimentos acadêmicos (representado pelos professores do curso de especialização) e dos conhecimentos dos professores que atuam diretamente na Educação Física escolar, no sentido de buscar alternativas para os problemas da prática pedagógica identificados pelos autores e sujeitos da pesquisa. Além disso, colocou os professores como sujeitos ativos na captação tanto das dificuldades, quanto das soluções relativas aos problemas, situação que se pretende criar também por meio da presente pesquisa.

Outro exemplo de pesquisa-ação na área da Educação Física escolar foi empreendido por Betti (2003b). O objetivo do estudo foi selecionar programas e matérias televisivas que pudessem ser utilizados em aulas de Educação Física, a

partir da perspectiva da cultura corporal e submetê-las à análise e discussão junto a um grupo de professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, a pesquisa buscou aumentar o nível de conhecimento dos professores participantes sobre a adequação de conteúdos e metodologias que permitissem incorporar o discurso televisivo ao ensino da Educação Física.

Segundo Betti (2003b), os principais resultados indicaram que os professores perceberam o grande impacto que a televisão exerce sobre os alunos e reconheceram o potencial das matérias televisivas para desenvolver conteúdos conceituais e atitudinais, associados a conteúdos procedimentais, pois a linguagem audiovisual da televisão é atrativa, consegue dar destaque e importância para as informações e sintetizam muito conteúdo em pouco tempo.

Na sequência desse estudo, Betti (2006) decidiu experimentar e avaliar em escolas de Ensino Fundamental e Médio, o uso de matérias televisivas como conteúdo e estratégia de ensino, a partir da perspectiva da cultura corporal.

Participaram dessa fase da pesquisa-ação seis professores oriundos da etapa anterior (BETTI, 2003b) que desenvolveram juntamente com o pesquisador sete aulas com matérias televisivas para 5^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 1^o a 3^o anos do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas.

Os principais resultados indicam que as matérias televisivas devem estar inseridas no desenvolvimento de um tema, em outras palavras, é o tema da ou das aulas que deve determinar a escolha da matéria e não o inverso. Alguns temas foram eleitos como obrigatórios pelos professores, dada a sua relevância social e participação na própria constituição da cultura corporal contemporânea, sendo eles: “Padrões de Beleza, Obesidade/Emagrecimento e Atividade Física”, “Ética” e “Esporte Profissional”. Além disso, os professores destacaram a necessidade das matérias televisivas despertarem a atenção e interesse dos alunos.

Além destes trabalhos, temos ainda na área da Educação Física escolar o de Bustamante (2003) relacionado ao lazer, o de Bento (2003) sobre o ensino dos esportes coletivos, o de Lório (2004) com a capoeira, o de Impolcetto (2005) sobre ética e jogos, o de Venâncio (2005) sobre construção coletiva do projeto político pedagógico, o de Gaspari (2005) com dança, o de Rodrigues (2007) relacionado ao tema da saúde, o de Barroso (2008) sobre voleibol, entre outros. Ou seja, parece haver um interesse cada vez maior na utilização desse tipo de metodologia.

4.1.1 Participantes

Para o desenvolvimento da primeira etapa desse trabalho, foi oferecido um curso de extensão na UNESP de Rio Claro, intitulado: “Curso de Atualização em Educação Física Escolar: Organização dos conteúdos do Voleibol no Ensino Fundamental II”.

A opção pelo curso de extensão foi feita no sentido de poder oferecer aos professores um certificado de participação equivalente a 30 horas. A inscrição e participação foram totalmente gratuitas e os encontros tiveram duração aproximada de dois meses (de maio a julho de 2011).

A divulgação do curso foi feita por meio de convite enviado à Diretoria de Ensino de Limeira, que encaminhou o mesmo por e-mail a todos os docentes da rede estadual de ensino da região.

Cerca de vinte e quatro professores entraram em contato conosco por e-mail ou telefone, demonstrando interesse no mesmo, no entanto, inscreveram-se apenas sete professores e seis participaram efetivamente.

Pretendia-se inicialmente, contar com a participação apenas de professores de escolas públicas, que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental. Acreditava-se que os professores com esse perfil poderiam oferecer a colaboração esperada para a construção do livro didático de voleibol.

No entanto, até a véspera do prazo final das inscrições contava-se apenas com duas inscrições. Tendo em vista o número reduzido de participantes, optou-se pela não limitação da área de atuação dos interessados.

No primeiro encontro foi entregue aos professores um questionário a fim de se obter alguns dados pessoais e profissionais dos mesmos (ANEXO 1). O quadro 16 apresenta algumas informações sobre os professores colaboradores da pesquisa:

	Idade	Graduação	Tempo de formação	Ocupação atual
Professor 1	24 anos	Licenciatura em História, cursando Licenciatura em Educação Física	2 anos	Agente de organização escolar
Professor 2	43 anos	Licenciatura em Educação Física	20 anos	Professor de Secretaria Municipal de Esportes e colégio privado
Professor 3	42 anos	Licenciatura em Educação Física	21 anos	Professor de Secretaria Municipal de Esportes
Professor 4	47 anos	Licenciatura em Educação Física	27 anos	Professor da Rede Estadual de Ensino

Professora 5	43 anos	Licenciatura em Educação Física	22 anos	Professora de Secretaria Municipal de Esportes
Professora 6	38 anos	Licenciatura em Educação Física	9 anos	Professora da Rede Estadual de Ensino

Quadro 16: Dados pessoais dos professores colaboradores da pesquisa

O professor 1 é graduado em História, mas está cursando Licenciatura em Educação Física. Interessou-se em participar do grupo, pois atua como agente escolar na rede pública da cidade de Cosmópolis (onde reside) e é responsável pelas turmas de treinamento de voleibol na escola. Esse professor nunca atuou com voleibol fora da escola e indicou ser praticante da modalidade, como opção de lazer.

O professor 2 atua como docente no segundo ciclo do Ensino Fundamental há 14 anos numa escola privada, além de trabalhar na Secretaria Municipal de Esportes da cidade de Rio Claro há 20 anos como técnico de voleibol com equipes de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento para jovens e adultos (é técnico da equipe adulta feminina). Foi atleta da modalidade participando de competições como os Jogos Regionais e Jogos Abertos do Interior.

O professor 3 atuou por 4 anos na área da Educação Física escolar, ministrando aulas nas séries finais do Ensino Fundamental e há mais de 15 anos trabalha com equipes de voleibol da iniciação ao treinamento em clubes e pela Secretaria Municipal de Esportes da cidade de Rio Claro (é técnico da equipe adulta). Além disso, tem experiência pessoal com a modalidade como ex-atleta.

O professor 4 reside na cidade de Arthur Nogueira e trabalha há vinte anos como docente do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Nunca atuou com voleibol fora da escola e tem experiência pessoal com a modalidade como ex-praticante.

A professora 5 é a única integrante do grupo que não tem experiência como docente das séries finais do Ensino Fundamental. Trabalha com voleibol há 18 anos na Secretaria Municipal de Esportes da cidade de Rio Claro e desde os 9 anos é praticante da modalidade. Ainda atua como atleta da modalidade, participando de competições oficiais pela equipe da categoria “master” de sua cidade.

A professora 6 atua há 1 ano como docente do segundo ciclo do Ensino Fundamental na cidade de Rio Claro e indicou que não tem nenhuma experiência de trabalho com voleibol dentro ou fora da escola, apenas como praticante em momentos de lazer. Segundo ela a falta de experiência e conhecimento da modalidade e o fato de ter que ministrar esse conteúdo (que faz parte do currículo estadual) aos alunos, foram os fatores que a motivaram a participar do grupo.

4.1.2 Procedimentos

O planejamento inicial do curso de extensão previa a realização de oito encontros com o grupo de professores, por meio de reuniões semanais de uma hora de duração aproximadamente, realizadas no câmpus da Unesp/Rio Claro, além dos trabalhos a serem desenvolvidos fora do horário dos encontros.

No decorrer do processo de elaboração do livro percebeu-se que os oito encontros previstos inicialmente, não seriam suficientes para finalizar o trabalho. Assim, foram realizados onze encontros.

As datas dos encontros, os conteúdos dos mesmos e a duração aproximada de cada um, são indicados no quadro 17:

	DATA	CONTEÚDO	Duração
1º	07/05/11	Apresentação da pesquisadora, da pesquisa e dos participantes. Concepção de cultura corporal.	1:30 h
2º	14/05/11	Apresentação dos professores ausentes no primeiro encontro. Concepção de cultura corporal, princípios da diversidade, aumento da complexidade, inclusão e dimensão dos conteúdos.	2:00 h
3º	04/06/11	Indicação dos conteúdos do voleibol que os professores utilizam do 6º ao 9º anos.	2:00 h
4º	11/06/11	Apresentação da proposta curricular do Rio Grande do Sul para o conteúdo voleibol. Seleção dos conteúdos do 6º ano e divisão das tarefas entre os participantes. Apresentação da proposta de estrutura das aulas do livro.	1:45 h
5º	18/06/11	Apresentação e discussão das aulas elaboradas para o 6º ano. Seleção dos conteúdos do 7º ano e divisão das tarefas.	2:00 h
6º	25/06/11	Apresentação e discussão das aulas elaboradas para o 7º ano. Seleção dos conteúdos do 8º ano e divisão das tarefas.	2:30 h
7º	02/07/11	Apresentação e discussão das aulas elaboradas para o 8º ano. Seleção dos conteúdos do 9º ano e divisão das tarefas.	2:00 h
8º	09/07/11	Apresentação e discussão das aulas elaboradas para o 9º ano.	1:00 h
9º	28/07/11	Discussão sobre os temas do 6º ano, sugestões e correções.	2:00 h
10º	03/09/11	Apresentação dos resultados da aplicação das aulas do 6º ano e discussão sobre as necessidades de alterações.	2:00 h
11º	31/03/12	Discussão sobre as aulas do 7º, 8º e 9º anos. Finalização do livro.	2:40 h

Quadro 17: Datas, conteúdos e duração das reuniões.

Todas as reuniões foram gravadas em audio e transcritas integralmente.

Para computar as 30 horas do curso de extensão têm-se as 20:45 horas dos encontros mais aproximadamente 10:00 horas de trabalhos realizados pelos professores fora dos encontros, na produção das aulas do livro de voleibol.

4.1.2.1 Os encontros com os professores

Os encontros foram organizados de forma a serem realizadas exposições/leituras de textos sobre temas relevantes para a elaboração do livro, além de discussões, debates e relatos de experiências com o propósito de fazer um levantamento do conhecimento e da prática dos professores em relação à Educação Física escolar e o voleibol.

A primeira reunião aconteceu no dia 7 de maio de 2011 e contou com a participação dos professores 2, 3, 4 e da professora 5. Foi destinada à apresentação da pesquisadora e dos professores colaboradores, explicitação da proposta de elaboração coletiva do livro didático de voleibol, exposição e debate do conceito de cultura corporal e do princípio da diversidade de conteúdos, além de uma conversa inicial sobre livro didático nas aulas de Educação Física. Conceitos importantes para a concepção de Educação Física escolar que daria embasamento ao conteúdo do livro.

No final do encontro foi entregue um questionário aos professores (ANEXO 1) que tinha por finalidade obter alguns dados pessoais relativos à formação e experiência profissional dos mesmos.

No segundo encontro, realizado no dia 14 de maio de 2011, houve nova apresentação dos participantes já que todos estavam presentes. O conceito de cultura corporal como objeto da Educação Física escolar e o princípio da diversidade dos conteúdos foi retomado e incluídos os de inclusão, aprofundamento e aumento da complexidade, além das dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.

No final desse encontro, foi entregue outro questionário aos docentes (ANEXO 2) que visava verificar quais conteúdos do voleibol são por eles desenvolvidos em cada ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental ou nas faixas etárias correspondentes (no caso dos professores que atuam fora da escola) e como costumam organizá-los ao longo desses anos/faixas etárias.

No terceiro encontro, que aconteceu no dia 4 de junho de 2011 e contou com a presença de todos os professores, foi feito um levantamento desses dados e os conteúdos correspondentes à cada ano/faixa etária foram agrupados no intuito de servirem de base para a construção dos temas do livro didático.

O quarto encontro, ocorrido no dia 11 de maio de 2011, teve a apresentação da proposta curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), pelo fato de ser a única que parte da compreensão dos princípios táticos do voleibol para seu ensino nas aulas de Educação Física escolar. Em seguida realizou-se a seleção dos temas a serem desenvolvidos para as aulas do 6º ano e distribuição das tarefas. O professor 3 e a professora 5 estiveram ausentes.

A partir dessa reunião, teve início o processo de elaboração do livro. Como o tempo que os participantes dispunham juntos era importante para estudar, debater e expor suas próprias experiências, optou-se por escrever os temas do livro em casa e levá-los prontos para o próximo encontro. Assim, no final das reuniões os temas escolhidos para cada ano eram distribuídos entre os professores, que tinham liberdade para optar por aqueles com os quais mais se identificavam.

No final do quarto encontro foi proposto ainda, um roteiro para a elaboração das aulas que foi discutido e modificado pelo grupo. O objetivo do roteiro foi auxiliar os professores a pensar na estrutura da aula de Educação Física, bem como, organizá-la e facilitar a compreensão dos futuros leitores do material.

Os encontros que se seguiram (do 5º ao 8º) basicamente foram utilizados para apresentação e discussão das aulas elaboradas, além da seleção dos temas dos anos seguintes.

Na nona reunião, que aconteceu no dia 28 de julho de 2011, novamente tratou-se dos temas do 6º ano, que já estavam prontos e tinham sido lidos por todos os professores. Outras correções e sugestões foram feitas para que os temas fossem concluídos, pois, seriam aplicados por uma das professoras participantes do grupo. Apenas o professor 3 não esteve presente.

No décimo encontro, realizado dia 10 de setembro de 2011, algumas semanas após o nono, a professora 6 que aplicou as aulas e a pesquisadora que acompanhou o processo, apresentaram ao professor 3 e à professora 5 os resultados da implementação dos temas elaborados. Novas questões foram debatidas, especialmente em relação ao que não deu certo nas aulas e surgiram sugestões de alterações para o formato final das aulas do 6º ano.

Por fim, um décimo primeiro encontro foi realizado alguns meses depois, no dia 31 de março de 2012 para que os temas do 7º, 8º e 9º anos fossem discutidos, com o propósito de finalizar o material, mediante leitura e sugestões de todos os participantes.

Os encontros com os professores aconteceram no câmpus da Unesp de Rio Claro, em salas do Instituto de Biociências destinadas ao desenvolvimento do curso de extensão. Apenas a nona e décima primeira reuniões foram feitas em local diferente, em virtude da ausência de salas disponíveis no referido Instituto.

Convém destacar que a primeira versão do livro de voleibol ficou pronta, no entanto, é um material que para ser editado necessita de outras correções e alterações, no sentido de adquirir um formato mais adequado para publicação.

4.2 Segunda etapa: Observação da prática e entrevista

Para cumprir a etapa de observação da prática, ou seja, da implementação e avaliação das aulas elaboradas para o 6º ano, contou-se com a colaboração de uma das professoras do grupo.

A aplicação das aulas foi feita pela professora 6, que é efetiva, em duas turmas de 6º ano, em uma escola estadual da cidade de Rio Claro. A pesquisadora acompanhou o processo de implementação, observando vinte aulas (cinco aulas duplas em cada turma) e anotando as estratégias, dificuldades e possibilidades da utilização do material, num diário de campo.

Essa etapa da metodologia foi realizada por meio de observação sistemática ou estruturada, como definem Marconi e Lakatos (1982). Segundo os autores a observação é uma técnica de coleta de dados utilizada no sentido de se obter informações, por meio do exame dos fenômenos que se deseja estudar. Além disso, obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade, auxiliando-o a obter e identificar provas.

De acordo com Marconi e Lakatos (1982), a observação sistemática deve ser realizada em condições controladas, com a finalidade de responder a propósitos pré-estabelecidos, por isso deve ser planejada e sistematizada.

Thomas et al. (2007) sugerem que algumas características devem ser consideradas no processo de observação, entre elas: quem será observado, quais comportamentos que serão observados, os locais e quantidade de observações, quando elas acontecerão e como serão registradas e avaliadas.

Ao término das aulas, foram gravadas entrevistas abertas ou não-estruturadas (LAKATOS; MARCONI, 1985) para coletar o relato das impressões da professora sobre o uso do material. Além disso, confirmar suas dificuldades, constatar as

alterações que havia realizado para a implementação do conteúdo e sugestões de modificações para serem incluídas no livro. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Esse projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro e recebeu aprovação, por meio do parecer nº 052/2011.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados resultantes dos encontros realizados com os professores e da implementação das aulas do 6º ano foram analisados em duas fases. Na primeira, uma pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante ou inicial do material, até se atingir uma impregnação desse conteúdo. Na segunda fase, de exploração do material, os dados foram recortados e agrupados para interpretação e análise.

Os resultados serão apresentados em categorias de acordo com os temas mais relevantes encontrados nos resultados das reuniões com os professores e na aplicação das aulas elaboradas para o 6º ano.

No primeiro tópico apresentam-se as implicações das condições de trabalho dos professores no processo de construção coletiva do livro didático de voleibol. As principais dificuldades verificadas relacionam-se a pouca disponibilidade de tempo e falta da experiência na elaboração de materiais didáticos. Apontam-se ainda obstáculos e possibilidades quanto ao uso de novas tecnologias para o desenvolvimento do livro e na aplicação das aulas do 6º ano.

O segundo tópico apresenta uma análise da formação inicial dos professores e suas concepções de Educação Física. Além disso, aponta as consequências da formação inicial para o trato de determinados conteúdos, sobretudo no caso da professora que aplicou as aulas de voleibol do 6º ano.

No terceiro tópico analisa-se a participação dos professores no processo de elaboração do livro didático de voleibol como possibilidade de formação continuada, especialmente por causa dos conceitos e princípios da Educação Física escolar expostos ao grupo e das próprias implicações da elaboração e implementação das aulas.

Em seguida apresentam-se as principais considerações acerca da organização curricular do voleibol, destacando-se os critérios utilizados para a

seleção dos conteúdos, o processo de seleção e a proposta de organização curricular desse conteúdo, elaborada pelo grupo.

Por fim, discutem-se os resultados da aplicação das aulas do 6º ano e apontam-se as principais alterações realizadas no livro, decorrentes da avaliação desses dados.

5.1 Condições de trabalho

O primeiro tópico dos resultados trata especialmente das dificuldades encontradas ou problemas enfrentados pelo professores no processo de construção do livro didático de voleibol.

Essas dificuldades referem-se basicamente: à falta de tempo e experiência para escrever/elaborar materiais didáticos, ocasionada pela própria dinâmica da carreira/vida de professor e às dificuldades em relação ao uso das tecnologias tanto como instrumento para elaborar o livro, como meio para o ensino de determinados conteúdos nas aulas de Educação Física escolar.

Serão apresentadas ainda algumas possibilidades verificadas na aplicação das aulas do 6º ano, quanto ao uso das tecnologias para o ensino de alguns conteúdos do voleibol.

5.1.1 Disponibilidade de tempo e falta de experiência na elaboração de materiais didáticos

No primeiro encontro do grupo, após as apresentações da pesquisadora e dos professores, apresentou-se o objetivo do curso de extensão proposto. Nesse sentido, desejava-se mobilizar os participantes para o processo de construção do livro didático de voleibol e verificar como se posicionavam quanto ao uso de materiais didáticos para apoiar os professores nas fases de planejamento e elaboração dos planos de ensino.

Logo de início os docentes mostraram-se favoráveis ao uso do livro didático na Educação Física escolar:

Eu acho válido, pois ele pode te dar uma caminho, até mesmo para sistematizar os conteúdos das suas aulas. Eu tenho muita dificuldade para

fazer isso, eu sei onde quero chegar, mas parar, pensar e organizar isso é muito difícil também (PROFESSOR 2).

Eu penso que o livro pode oferecer também mais credibilidade para a disciplina diante da sociedade, principalmente para os pais. Se todas as disciplinas têm, a Educação Física também tem que ter (PROFESSOR 3)

Eu acho importante para o professor ter uma fonte, onde pode buscar alguma coisa para exercitar na prática. Atualmente eu tenho usado muito a internet, por que é muito prático, quando eu tenho alguma dúvida uso para consultar. Mas o grande problema é que não é uma fonte muito confiável" (PROFESSORA 5).

De acordo com Bittencourt (2010), apesar das críticas que os livros didáticos sofrem, sobretudo nos meios acadêmicos por especialistas em educação, estes não fornecem substitutos para a eventual eliminação do livro do cotidiano escolar.

Tradicionalmente os livros didáticos têm sido amplamente utilizados pelas disciplinas escolares, chegando muitas vezes a ditar a atividade do professor. Na Educação Física, no entanto, o livro didático tem provocado reduzidas reflexões (DARIDO et al., 2010).

O professor 3 indicou que o livro pode auxiliar no aumento do *status* da disciplina perante a comunidade escolar, especialmente entre os pais dos alunos. Essa opinião expressa a necessidade de legitimação da disciplina no contexto escolar, situação que poderia ser favorecida na definição de um currículo mínimo, como sugerem Kunz (1994) e Freire e Scáglia (2003). Fato que poderia materializar-se na elaboração de livros didáticos para as aulas de Educação Física escolar.

O relato do professor 2, aponta para o reconhecimento de que o livro pode ser utilizado como apoio ao professor para a organização dos conteúdos da Educação Física escolar, além de fonte mais fidedigna de consulta, como indica a professora 5.

Bittencourt (2010) aponta que os professores não demonstram desconhecer as críticas sobre o livro didático, mas o consideram com um material necessário para que as aulas possam efetivar-se diante dos diversos transtornos enfrentados no cotidiano escolar e como meios auxiliares para a preparação de aulas em meio à jornada de trabalho exaustiva e outros percalços da vida profissional.

Os depoimentos dos docentes que participaram dessa pesquisa, apenas reforçam a necessidade da elaboração de materiais didáticos que os auxiliem no desenvolvimento de seus planejamentos curriculares.

Na sequência do primeiro encontro, esclareceu-se a condição de que a elaboração de um livro didático demandaria a realização de tarefas fora do horário

destinado às reuniões, ou seja, em casa, pois, apenas oito encontros de cerca de uma hora não seriam suficientes para a seleção e organização dos conteúdos do voleibol, além da elaboração das aulas do livro didático. No entanto, esse compromisso resultaria no fato de que todos os participantes seriam autores do material e os professores concordaram com essa condição.

Ao longo das reuniões, entretanto, os docentes expunham suas dificuldades quanto à disponibilidade para elaborar as aulas, ou seja, falta de tempo para pesquisar e escrever, além da falta de experiência.

A maior parte dos professores trabalha durante todo o dia e alguns deles também à noite, situação que dificultou o estudo e a produção do livro, como pode ser observado nas falas que seguem:

Eu preciso fazer um comentário (...) eu ainda não tinha tido essa experiência de escrever a aula. Eu tive dificuldade quanto ao tempo, por questões familiares, mas não sei se na ausência desses problemas dá para fazer tudo isso (PROFESSORA 5).

Eu falei para a (pesquisadora) que eu quase desisti! (PROFESSORA 6).

Essa semana eu tive que sair jogar duas vezes com a molecada da escola e ainda no final do bimestre, com entrega de notas, fica mais complicado (PROFESSOR 4).

Eu estou achando muito interessante poder escrever, o problema é a disponibilidade de ir atrás de referência e a disponibilidade de tempo mesmo. Além disso, existe o cansaço, complica um pouco. Sinto também a dificuldade de escrever, porque não tenho o hábito. Ideia a gente tem, mas eu escrevi de um modo bem informal, linguagem minha. Eu quero colocar para fora o que eu estou pensando, porque a gente tem muita prática, mas a parte mais formal, se você ajudar fica melhor (PROFESSORA 5).

Esses comentários explicitam as condições de trabalho e conseqüentemente da vida dos professores. Alguns autores, que em situações informais têm se mostrado contrários à utilização de materiais didáticos, propõem que os próprios docentes elaborem seus materiais, mas diante desses relatos é pertinente questionar: Como isso é possível?

Os depoimentos dos professores apontam as dificuldades da elaboração do material referente a um único conteúdo da disciplina de Educação Física. Como pensar na seleção e organização curricular de dezenas de outros conteúdos?

Além disso, é preciso considerar que o processo de construção foi coletivo, ou seja, as tarefas foram partilhadas entre todos os integrantes do grupo. E no caso do professor ter que fazer isso sozinho?

Zabala (1998) afirma que a elaboração de materiais didáticos não deve ser tarefa prioritária dos docentes, pois o trabalho de ensinar envolve uma quantidade enorme de variáveis. Portanto, não seria razoável pensar que se pode criar constantemente materiais originais e adequados para cada unidade didática.

De acordo com Sacristán (2000), uma série de fatores impossibilitará ao longo da carreira, que todos os professores tenham condições de planejar a sua prática curricular, fazendo com que dependam, para o desenvolvimento do seu trabalho, de elaborações concretas de currículo como os livros didáticos.

Dentre essas razões, o autor aponta que as condições de trabalho dos professores não são em geral as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional. A quantidade de aulas, o número de alunos, a burocracia escolar, as demandas da vida pessoal, dentre outros fatores, são fatores que se somam à estrita tarefa de ensinar e planejar o ensino.

Diante das dificuldades expostas pelos professores, a pesquisadora questionou sobre propostas para mudar a dinâmica de elaboração do livro, já que desse modo estava sendo difícil. No entanto, nenhuma proposta foi feita e o grupo optou por manter a mesma forma de construção das aulas.

Quanto às dificuldades para escrever, houve dúvidas a respeito da linguagem que deveria ser utilizada. Decidiu-se que precisaria ser uma linguagem simples e clara, escrita diretamente ao professor, por exemplo: “Dialogue com os alunos sobre as vivências” ou invés de “Dialogar com os alunos sobre as vivências”.

Foram indicados alguns termos que deveriam ser evitados e os que poderiam substituí-los: “pricipiante” por “aluno”; “treinador” por “professor”; “batedor” por “atacante”, dentre outros.

Na elaboração das primeiras aulas, verificou-se certo nível de dificuldade na seleção dos conteúdos para os temas, organização das ideias e compreensão da estrutura das aulas.

A professora 5, por exemplo, escreveu uma aula com conteúdos complexos para a faixa etária correspondente. Nesse sentido, o professor 2 procurou esclarecer a necessidade do uso da experiência e do bom senso na escolha e adequação dos conteúdos:

É aí que entra a nossa vivência, tem que usar o que cabe na escola com aquela faixa etária. Eu, por exemplo, vi quatro tipos de saque, mas não dá para ensinar no 7º ano os quatro tipos. Eu cito para o professor, para ele

saber que existe, mas dou a sugestão dele trabalhar com os mais simples. Então a gente tem que estar muito atento a isso, senão vai acabar se estendendo mesmo (PROFESSOR 2).

Verificou-se que o conteúdo já pesquisado pela professora poderia ser utilizado em aulas posteriores, ou seja, seu trabalho sofreria uma adequação e divisão dos conteúdos.

Houve preocupação ainda com a quantidade de informações e sugestões de atividades a serem colocadas em cada tema e se o que estava sendo escrito seria compreendido por outros professores, especialmente os que não têm experiência ou conhecimento do voleibol.

A gente fica pensando se escreve muita coisa ou não, como tem que ser? Eu fiquei pensando em pegar essa aula e dar para a (professora 6) ler. Eu até dei para a minha esposa ler, mas ela também já jogou voleibol. Mesmo assim eu ficava perguntando se ela entendia o que estava escrito (PROFESSOR 3).

Essa questão da quantidade de informações referentes especialmente à dimensão conceitual foi discutida durante todo o processo de produção do livro. É melhor oferecer aulas simplificadas no sentido de facilitar para o professor ou uma série de conteúdos que possam ser por ele selecionados?

No produto final do livro, observa-se que a segunda opção prevalece, mas sem dúvida os primeiros temas foram os mais carregados de conteúdo.

A respeito da linguagem, adequação e quantidade dos conteúdos, buscou-se tranquilizar os professores, já que suas produções passariam por outras leituras e correções. Enfatizou-se o desejo de que realmente buscassem escrever sobre suas experiências, pois o foco da pesquisa é a valorização do trabalho dos professores, a utilização de seus conhecimentos e vivências para a construção coletiva de um livro didático.

Como afirma Arroyo (2001) o desenvolvimento de práticas inovadoras na escola pressupõe a consideração das experiências dos professores, daquelas que consideram significativas e que gostariam que continuassem, do que já foi por eles implementado e que pode ser repensado, refletido e questionado.

O professor 2 foi um dos membros do grupo que mostrou menos dificuldades para escrever as aulas, pois se adaptou facilmente à linguagem que deveria ser utilizada e sua experiência na área tanto como professor de Educação Física

escolar, quanto com o voleibol, ajudava muito em relação às atividades que sugeria. Além disso, ele sempre incluía dicas interessantes e bem humoradas:

Professor preocupe-se com a dinâmica da atividade, os alunos precisam ter a oportunidade de executar muitos saques. Organize o lado que espera a bola, para que os mais espertinhos não roubem a bola dos colegas! Use estratégias como diminuir a altura da rede, determinar um local de saque mais próximo da rede, para que o aluno sinta-se capaz de fazer a bola passar para o outro lado. Deixe aquele aluno que não se sente confortável em sacar por cima continuar sacando por baixo e faça as correções técnicas dos fundamentos (PROFESSOR 2).

Durante o processo de elaboração das aulas, verificou-se que determinados temas, deveriam ter uma relação direta com outros desenvolvidos anteriormente, como os relacionados à história do voleibol e as aulas de fundamento, no sentido de apresentar uma continuidade ou sequência de aprendizagem.

Nesse sentido, houve dúvida quanto à necessidade ou não do autor de determinado tema, continuar escrevendo sobre ele nos anos posteriores. Um rodízio dos autores possibilitaria uma abordagem diferente do mesmo conteúdo, por outro lado, a opção pelo mesmo autor poderia garantir uma sequência lógica e aumento do nível de complexidade do conteúdo.

O grupo optou pela continuidade dos autores com os mesmos temas no sentido de garantir a continuidade do trabalho nas aulas elaboradas para os diversos anos.

Sentiu-se dificuldade ainda, quanto à dinâmica de elaboração e leitura das aulas. Numa situação ideal, as mesmas teriam que ser escritas, enviadas por e-mail e todos os integrantes do grupo deveriam fazer uma leitura prévia antes da reunião, sendo que os encontros aconteciam semanalmente. Verificou-se que essa possibilidade não era viável, pois uma semana era pouco tempo para escrever e ler a produção dos colegas.

A saída encontrada pelo grupo foi dedicar-se apenas à seleção, organização dos conteúdos e discussões sobre a elaboração das aulas nos encontros semanais previstos no curso de extensão.

Os temas finalizados deveriam ser enviados para a pesquisadora que atuaria como leitora crítica dos mesmos. Outros encontros seriam agendados posteriormente para a exposição de sugestões sobre as aulas produzidas pelos colegas.

5.1.2 Os professores e as novas tecnologias: dificuldades e possibilidades

O processo de construção do livro didático de voleibol exigiu dos professores um contato com novas tecnologias, pois computadores foram utilizados para elaborar os textos, selecionar por meio da internet figuras e vídeos para as aulas e ainda na comunicação entre os membros do grupo.

Além disso, para a aplicação das aulas do 6º ano, a professora responsável pela implementação das mesmas, também teve que utilizar vídeos da internet, que foram expostos aos alunos.

Durante a elaboração das aulas, diversas questões foram levantadas e discutidas no grupo em relação ao uso dessas tecnologias. As maiores dificuldades relatadas pelos professores relacionam-se à falta de domínio dos recursos oferecidos pelos computadores e internet.

Num dos encontros comentou-se sobre a dificuldade para fazer pesquisas na internet e encontrar fotos e vídeos para indicar no livro.

Eu só queria dizer para vocês que sou um iniciante em trabalhar no computador. Está sendo um outro aprendizado, se alguém puder fazer essa parte para mim eu agradeço! (PROFESSOR 2).

Imaginem o professor ter que fazer isso para todo o conteúdo que ele vai ensinar na escola? (PESQUISADORA).

É bom que o professor que vai ler esse livro saiba que não é só ele que tem essa dificuldade (PROFESSORA 6).

Outro ponto debatido refere-se às condições que as escolas oferecem para a utilização das tecnologias nas aulas. No próprio grupo identificaram-se professores que não fazem uso de vídeos, por motivos diversos:

Você costuma usar esse recurso (professor 2)? (PESQUISADORA).

Não (PROFESSOR 2).

Eu também não. É difícil até de usar na escola pelo fato de ter muitas escadas para chegar nas salas de aula, então é difícil subir com o equipamento (PROFESSOR 4).

E não tem alguém que monta o equipamento para você? (PESQUISADORA)

Tem um professor, mas não é todos os dias que ele tem aula na escola (PROFESSOR 4).

Na minha escola sou eu que monto para os professores. Antes de eu pegar e montar o projetor, ninguém usava (PROFESSOR 1).

O professor 4 relatou que na escola em que leciona, há apenas um aparelho de data-show, que pode ser usado para projetar os vídeos aos alunos, no entanto, apenas um professor pode fazer reserva do material por dia, o que dificulta muito sua utilização.

Então você está me dizendo que se pegar esse livro, não vai utilizar essas partes de vídeos que sugerimos? (PESQUISADORA)

Não, não é que eu não vou fazer. É aquela história, a gente tenta né? Tenta mas... “Eu quero reservar para quarta-feira”, “Mas quarta-feira o professor de História já vai usar”, “Então na quinta”, “Na quinta é o professor de Inglês”. Então você já perdeu as duas aulas que você tinha na semana com aquela turma, se você joga para a outra semana as vezes aquela assunto já está disperso ou ultrapassado (PROFESSOR 4)

Verifica-se que algumas dificuldades da própria estrutura das escolas, nesse caso, públicas, dificultam o uso dessas tecnologias pelos professores.

Apesar dos problemas dos professores do grupo em encontrar vídeos na internet e fazer uso dos mesmos nas aulas de Educação Física, decidiu-se que a estratégia da utilização de vídeos disponíveis na internet seria uma boa sugestão para tratar sobre alguns conteúdos do voleibol como: as gerações do voleibol e a diferença do sistema de pontuação (sistemas de vantagem e pontos corridos).

Eu acho que é mais fácil utilizar vídeo para os alunos se situarem. O jogo no Maracanã, por exemplo, os alunos nem imaginam que teve. Para ensinar história nada melhor que vídeo (PROFESSOR 1).

Enfatizou-se então a necessidade de se considerar que os alunos dessa geração estão acostumados ao uso de computadores e internet.

De acordo com Kenski (2002), estamos vivendo um novo momento tecnológico, decorrente da invasão das tecnologias de comunicação e informação no nosso cotidiano. A ampliação das possibilidades de comunicação e informação, especialmente por meio do computador, altera a nossa forma de viver e aprender na atualidade.

O conhecimento da nova era, denominado por Kenski (1998) de conhecimento ou linguagem digital, pressupõe o uso de novos equipamentos para a produção e aprendizagem de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, os quais não se pode ignorar.

Segundo Sancho (1998), os professores que estiverem dispostos a utilizar ou considerar as tecnologias que conhecem, dominam ou se sentem minimamente seguros, não prestando atenção às produzidas e utilizadas atualmente, estarão dificultando aos alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas.

Daí a importância de se considerar as tecnologias de informação e comunicação na elaboração de um livro didático para as novas gerações de alunos que estão e estarão nas escolas nos próximos anos.

O professor 1 comentou sobre a mudança gradativa que ocorre nesse sentido, indicando que a própria formação dos novos professores tem diferenças quanto ao uso das tecnologias, em comparação aos professores formados em décadas passadas.

Nos cursos de graduação, por exemplo, a maior parte dos docentes faz uso de data-show nas aulas, situação bem diferente do que acontecia há dez anos. Segundo o professor 1, esse é um dos fatores que pode influenciar os novos docentes a utilizar esse tipo de tecnologia também na escola.

Comentou-se como a aplicação das aulas pela professora 6 seria importante para se verificar como os professores lidam com a questão das tecnologias nas aulas de Educação Física escolar, especialmente por causa da aula de história do voleibol no Brasil, na qual vídeos são sugeridos para serem passados aos alunos.

Os professores têm condições de passar os vídeos nas escolas? Eles têm acesso à internet? Sabem localizar, baixar a gravar esses vídeos?

Uma solução para minimizar a dificuldade dos professores que poderão fazer uso do livro foi sugerida pela professora 6, depois da leitura da aula sobre a “História do voleibol no Brasil”, que apresenta as gerações do voleibol brasileiro. Ela sugeriu ao grupo a elaboração de um DVD para acompanhar o livro, no qual o professor pode encontrar os vídeos indicados:

Eu acho legal oferecer um DVD junto com o livro, porque às vezes o professor não tem internet, não tem o tempo para pesquisar. Eu nunca

comprei um livro, que vem um DVD junto, eu acho que ia ser bacana (PROFESSORA 6).

Todos concordaram com a professora, mas discutiu-se a questão dos direitos autorais dos vídeos, que mesmo sendo de sites de domínio público, provavelmente não podem ser gravados e comercializados. No sentido de facilitar o acesso dos professores aos vídeos indicados no livro, o professor 1 criou um canal no site “youtube” para agrupá-los.

Na aplicação das aulas do 6º ano, a professora 6 não teve dificuldades para passar os vídeos sugeridos no tema sobre a história do voleibol no Brasil. Os alunos foram levados a uma sala equipada com televisão e aparelho de DVD e assistiram a quatro vídeos selecionados pela professora, dentre os oito indicados para essa aula.

Os problemas indicados pela professora relacionaram-se à dificuldade de encontrar os vídeos sugeridos, pois alguns deles já não estavam mais na internet, além da indisponibilidade de tempo para assistir a todos e elaborar tópicos de discussões para a aula.

Não deu para usar todos os vídeos, teve que ser bem selecionado, pois ocupa muito tempo da aula. Eu tive dificuldade para encontrar os vídeos, eu fui pela indicação da aula e tem vídeo que está cortando, depois eu fui no vídeo mesmo, na fonte direto e não por meio do canal que o (professor 1) montou e alguns estavam cortados, não estavam mais na internet (PROFESSORA 6).

Uma de suas sugestões para esse tema foi justamente indicar no livro os assuntos dos vídeos, para facilitar a elaboração da aula pelos professores, o que foi feito.

A professora não relatou dificuldade para baixar os vídeos da internet e gravá-los. De modo diferente do que se imagina sobre o acesso dos professores das escolas públicas a determinadas tecnologias e até mesmo diante das dificuldades expostas pelos integrantes do grupo, a utilização de vídeos como estratégia para ensinar alguns conteúdos do voleibol mostrou-se como uma boa possibilidade para a professora 6, que expressou satisfação com o resultado:

Do meu ponto de vista a aula foi muito boa, com certeza os vídeos ajudam muito a ensinar determinados assuntos como esse das gerações do vôlei. Acho que é mais significativo para os alunos quando eles podem ver esses jogadores e mais ainda quando eles os reconhecem, por exemplo, o

Bernardinho quando jogador e agora como técnico, por isso é um recurso importante (PROFESSORA 6).

Sem dúvida, como já previsto pelo professor 1, que tem formação em História, os vídeos são recursos valiosos: “(...) para ensinar história nada melhor que vídeo”.

Como aponta Kenski (2002), as transformações ocasionadas pela invasão das novas tecnologias de comunicação e informação impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo.

Os profissionais da educação necessitam enfrentar os desafios impostos pelas novas tecnologias, conhecendo-os para saber sobre suas vantagens e desvantagens, riscos e possibilidades, no sentido de transformá-los em parceiros no processo de ensino e aprendizagem (KENSKI, 1998).

5.2 Formação inicial e concepção de Educação Física

Durante os encontros e na observação das aulas, verificou-se que os comentários ou as posições que os professores assumiam diante de determinados assuntos revelavam a influência da formação inicial e a concepção de Educação Física de cada um.

Considera-se que a questão da formação inicial e as concepções sobre a área são fatores importantes num grupo que trabalha coletivamente por um objetivo comum, pois influenciam o produto final.

Nesse sentido, especialmente as divergências, foram fundamentais para promover o equilíbrio desejado para a estruturação do trabalho.

5.2.1 A influência dos modelos de formação de professores de Educação Física

Segundo Darido (1995) e Betti e Betti (1996) existem basicamente dois modelos de formação em Educação Física. O primeiro deles, denominado de currículo tradicional, predominou como modelo de formação até meados da década de 1980, quando surgiu o currículo científico, na tentativa de superação do modelo tradicional.

De acordo com Betti e Betti (1996) o currículo tradicional-esportivo caracteriza-se pela ênfase nas disciplinas práticas, voltadas para as modalidades esportivas. Existe uma separação entre teoria e prática. A parte teórica privilegia a área biológica.

Esse modelo teve início no final da década de 1960 e consolidou-se na década de 1970, acompanhando a expansão dos cursos de graduação em Educação Física no país e a influência da esportivização na área. É uma concepção que, segundo os autores, ainda prevalecente em alguns cursos, especialmente nas instituições privadas (BETTI; BETTI, 1996).

Já o currículo de orientação técnico-científica, valoriza as disciplinas teóricas e busca integrar-se às Ciências Humanas e Filosofia. Nesse modelo o conceito de prática volta-se para “ensinar a ensinar”. Surgiu no Brasil em meados da década de 1980, e consolidou-se no início da década de 1990, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física (BETTI; BETTI, 1996).

No quadro 18 verifica-se o ano de formação dos professores que colaboraram na presente pesquisa, bem como o tipo de instituição na qual cursaram a graduação em Educação Física:

Professor	Ano de formação na área da Educação Física	Instituição
Professor 1	Cursando o último ano de graduação	Privada
Professor 2	1989	Pública
Professor 3	1990	Pública
Professor 4	1984	Privada
Professora 5	1989	Pública
Professora 6	2002	Privada

Quadro 18: Ano de formação dos professores e tipo de instituição.

Constata-se que apenas o professor 4 pode ter recebido uma formação do currículo tradicional. Os professores 2 e 3 e a professora 5, por terem cursado uma universidade pública no final da década de 1980 tiveram contato com o currículo científico, que consolidou-se justamente nessa época. Do mesmo modo, é provável que a professora 6, pela conclusão de curso mais recente teve um currículo científico, assim como o professor 1, ainda em formação, mesmo em instituições privadas.

Em tese a maior parte dos professores do grupo tiveram uma formação científica, entretanto, a própria demanda da prática profissional, pode conduzir os professores a recorrer ao modelo tradicional. Existe a influência da expectativa da

sociedade em relação ao papel do professor de Educação Física e também de suas experiências anteriores, no caso desse grupo, três professores foram atletas e/ou técnicos de voleibol.

É preciso considerar ainda que os professores formados há mais tempo não retornaram à Universidade para complementar sua formação ou para a formação continuada.

De modo geral, os professores indicaram participar de cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Esportes de seus municípios, alguns cursos de capacitação realizados na Unesp (sobre voleibol, dança e lutas) de Rio Claro ou cursos da Secretaria de Educação estadual.

Apenas as professoras 5 e 6 têm curso de especialização na área (Psicopedagogia e Educação Física escolar, respectivamente). Nenhum deles têm mestrado e/ou doutorado.

Durante as reuniões, determinados assuntos e discussões ofereceram algumas pistas do modelo de formação e da concepção de Educação Física escolar dos integrantes desse grupo.

Num dos encontros, por exemplo, foi necessário definir o número de aulas que seriam designadas ao conteúdo voleibol ao longo do 6º ao 9º anos. Foi exposto aos professores que considerando-se duas aulas por semana, têm-se em média num ano letivo, oitenta aulas de Educação Física. Ao final de quatro anos a disciplina é oferecida por meio de trezentas e vinte aulas aproximadamente, nas quais uma diversidade de conteúdos deve ser contemplada. Desse modo, quantas aulas podem ser designadas ao voleibol?

Em reunião anterior um dos professores do grupo já havia se manifestado quanto ao assunto, segundo ele:

Numa turma de Educação Física não dá para fazer metade disso que estamos expondo, eu trabalho em média um bimestre, mas para as turmas que gostam mais, chego a trabalhar até dois (PROFESSOR 4).

A professora 6 explicou que antes de pensar na quantidade de aulas de cada conteúdo a ser tratado ao longo de um ano letivo, ela decide primeiro quais conteúdos pretende desenvolver, para depois adequar o número de aulas.

No entanto, quando se está pensando na elaboração de um livro que pode vir a ser utilizado por professores de diferentes locais e realidades, não é possível fazer

uma estimativa de quais conteúdos podem ser desenvolvidos em cada ano para então decidir a quantidade de aulas de cada um.

Sendo assim, todos concordaram que essa escolha deveria ser feita a priori. Pensou-se então quantos conteúdos um professor costuma trabalhar em um bimestre letivo e considerando-se que, de modo geral, costuma-se desenvolver pelo menos dois conteúdos, chegou-se ao número de dez aulas para o voleibol em cada ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Mas os professores apresentaram algumas divergências de opiniões:

Eu acho que no 6º e no 7º anos (...) deveria ter uma carga horária maior, até porque nós mesmo indicamos mais conteúdos para esses anos. Com essas turmas a gente tem que ir mais devagar e aumentar a complexidade aos poucos, por isso eu acho que o 6º e o 7º tem que ter uma carga horária maior que o 8º e 9º (PROFESSOR 1).

Eu ainda continuo no meio (10 aulas), pois acho que eles já vem do 4º e 5º anos com alguma experiência do vôlei, não dos fundamentos propriamente, mas de diversos jogos (PROFESSORA 6).

Principalmente para o 6º ano, eu acho pouco dez aulas. Para os outros anos acho que cabe as dez aulas, mas o 6º ano representa uma mudança muito grande para os alunos, não só na Educação Física (PROFESSOR 2).

Eu acho que teria que ter umas vinte aulas. Em dez daria apenas para jogar esse conteúdo para eles (PROFESSOR 4).

Verifica-se que alguns professores defenderam um número maior de aulas especialmente para o 6º e 7º anos, que são os primeiros nos quais os alunos terão um contato mais efetivo ou mesmo o primeiro contato com a modalidade.

A única que se manifestou sugerindo uma quantidade menor de aulas foi a professora 6, que praticamente não possui experiência como a modalidade. O que defendeu o maior número foi o professor formado há mais tempo, o que revela que tanto a formação quanto a experiência com a modalidade são fatores que influenciam os professores na escolha do número de aulas concedidas a determinados conteúdos.

Segundo pesquisa realizada por Darido (1995), apesar de existirem diferenças no discurso e na prática dos profissionais formados pelo currículo científico em relação aos formados pelo modelo tradicional, ainda constata-se na atuação dos professores que tiveram um currículo científico o uso de procedimentos tradicionais como: o ensino de determinados esportes coletivos (futebol, basquete e

voleibol) a partir das regras oficiais das modalidades; tomada de decisão centrada no professor; atividades com longas fileiras e colunas.

A própria questão da disposição dos alunos em fileiras para a prática de algumas atividades foi discutida no grupo. Certos exercícios foram elaborados de modo que os alunos deveriam organizar-se em apenas duas colunas. Nesse sentido, os professores foram incentivados a elaborar atividades para grupos menores ou rodas, como sugere Rangel (2010), para que os problemas ocasionados com os alunos dispostos em fileiras possam ser evitados.

É preciso considerar, portanto, que alguns professores guardam resquícios do modelo esportivista de Educação Física escolar. Embora tenha sido amplamente criticado, quem viveu essa experiência como aluno na escola, como atleta ou mesmo que o tenha utilizado na prática profissional, diante das novas perspectivas da área, ainda apresenta dificuldades para ultrapassá-lo.

Darido (1995) indica que a atuação profissional deve ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não apenas como consequência direta da formação profissional oferecida nos cursos de graduação. Diversos elementos a compõem como: as experiências anteriores enquanto atleta ou aluno da educação básica; as expectativas da comunidade escolar; as restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico, dentre outros fatores.

Quanto ao número de aulas de voleibol, ficou combinado que seriam aproximadamente dez em cada ano, podendo haver uma variação para mais ou menos, dependendo dos conteúdos que fossem selecionados pelo grupo.

A definição do número de aulas do conteúdo para cada ano foi importante para orientar os autores na elaboração do livro, mas convém destacar, que o professor que vier a fazer uso do material é quem vai decidir quantas aulas serão utilizadas com sua turma, considerando a realidade e condições dos alunos.

A importância da formação inicial evidenciou-se ainda, no momento da aplicação das aulas elaboradas para o 6º ano pela professora 6.

Observou-se que a professora, que já havia declarado falta de experiência com a modalidade (tanto pessoal, quanto profissional), apresentou dificuldades na implementação de determinados conteúdos. Segundo ela:

Tive dificuldades porque eram conteúdos que eu não tive na minha formação. Uma pessoa que já tenha vivenciado tudo isso com certeza terá mais facilidade. Mas nesse país, um dos grandes problemas que a gente tem é na formação dos professores” (PROFESSORA 6).

A professora relatou que teve a disciplina de voleibol na graduação, mas as aulas eram restritas aos fundamentos da modalidade. A falta de conhecimento sobre alguns conteúdos desse esporte dificultou a transmissão dos mesmos.

A docente apresentou problemas para oferecer informações ou responder perguntas dos alunos sobre os sistemas de pontuação, alguns dados históricos, a função do jogador líbero e especialmente para ensinar dois dos quatro princípios táticos propostos nas aulas do 6º ano (posicionar-se de modo adequado no segundo toque para passar a bola a um colega que esteja em condições de passar para a quadra adversária; posicionar-se de modo adequado para o terceiro toque, com o objetivo de jogar a bola num espaço vazio da quadra adversária) e o sistema de jogo 6X0.

Especificamente sobre o sistema 6X0, a professora considerou que as informações do livro foram insuficientes para que ela conseguisse ensinar o conteúdo. Na tentativa de solucionar o problema, ela fez uma pesquisa na internet, no entanto, o conteúdo encontrado não a auxiliou.

Nota-se que nos materiais de formação de professores de Licenciatura em Educação Física à distância analisados (MARANHÃO; SILVA, 2010; ARAÚJO, 2012), o conteúdo menos desenvolvido refere-se justamente aos sistemas de jogo do voleibol.

O material elaborado por Maranhão e Silva (2010) apresenta algumas noções básicas de tática, mas não indica nenhum sistema de jogo da modalidade, nem mesmo o sistema 6X0, considerado como o mais simples e indicado para a fase de iniciação. O material escrito por Araújo (2012) apenas aponta os sistemas de jogo 6X0, 4X2 e 5X1, explicando qual deles é o mais ofensivo.

Parece que os responsáveis pelas disciplinas de voleibol dos cursos de formação inicial em Educação Física, não reconhecem a importância do conteúdo: sistemas de jogo. Apesar de o conteúdo constar em todos os livros técnicos de voleibol analisados nessa pesquisa (DAIUTO, 196-; BORSARI, 2001; BIZZOCCHI, 2004; MACHADO, 2006; BOJIKIAN; BOJIKIAN, 2008; BAIANO, 2009), nos livros de voleibol voltados para a escola (TEIXEIRA, 2003; CAMPOS, 2006), em outras obras

(PALMA et al., 2008; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007; IMPOLCETTO, 2011), pesquisas sobre a organização curricular do voleibol (IMPOLCETTO et al. 2007; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), além das propostas curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e do Acre (ACRE, 2010), dentre outras.

Que fatores explicam a ausência desse conteúdo na formação inicial dos professores de Educação Física?

Um desses fatores pode estar relacionado à substituição do modelo de formação tradicional pelo científico. No modelo científico houve redução da carga horária das disciplinas práticas dos cursos de Educação Física, em prol das disciplinas técnico-científicas do novo modelo curricular. Essa alteração pode ter ocasionado a exclusão de alguns conteúdos, especialmente, aqueles relacionados à perspectiva esportivista, como é o caso dos sistemas de jogo.

Sacristán (2000) aponta uma razão que em parte pode explicar a ausência de determinados conteúdos na formação dos professores. De acordo com o autor, os sistemas para formação docente se mantêm muito estáveis, por isso a formação dos mesmos não costuma ser mais adequada quanto ao nível e à qualidade para que os professores possam abordar com completa autonomia o planejamento da sua própria prática, embora o aumento do nível acadêmico de formação seja uma tendência crescente.

Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma a necessidade dos professores dependerem para o desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos como os materiais didáticos, elaborados fora de sua prática.

Como comentado anteriormente, compreende-se que no contexto das aulas de Educação Física não é necessário um grande aprofundamento desses sistemas de jogo. Entretanto, esse tipo de conhecimento permite que os alunos compreendam a dinâmica do jogo de voleibol, possibilitando sua apreciação como telespectadores, torcedores ou praticantes. Portanto, é um conteúdo que deveria fazer parte da formação dos professores que atuarão com Educação Física nas escolas.

Convém destacar que, mesmo diante da falta de conhecimento sobre determinados assuntos das aulas, a professora procurava não tirar suas dúvidas com a pesquisadora que a acompanhava nas aplicações, com o objetivo de comprovar a utilidade do material em experiência. Algumas dúvidas ela perguntava

apenas no final das aulas, justamente para não influenciar a aplicação dos temas. Ressalta-se, portanto, o compromisso dessa professora com a pesquisa e com a obra que ajudou a construir.

5.2.2 A questão da técnica nas aulas de Educação Física escolar

As discussões sobre o tratamento que o esporte deve receber nas aulas de Educação Física, continua sendo tema de debates na área.

Segundo Rodrigues e Darido (2008), as abordagens sócio-culturais da Educação Física vêm tecendo nas últimas décadas severas críticas à relação dessa disciplina com o esporte no contexto escolar, alertando para o seu caráter reprodutivista e conservador.

Neste sentido, Bracht (2000) afirma que alguns equívocos ou mal entendidos foram fomentados nesse período de críticas e trouxeram consequências a prática pedagógica dos professores.

O primeiro equívoco está relacionado ao fato de que criticar o esporte, ficou sendo entendido como uma manifestação de quem é contrário a ele, causando na área uma divisão entre os que são contra de um lado e os que são a favor de outro.

De acordo com o autor, no entanto, negar o esporte não significa abolí-lo das aulas de Educação Física ou negá-lo como um dos seus conteúdos. Seria exatamente o contrário, se existe a pretensão de modificá-lo é preciso tratá-lo pedagogicamente, de modo diferente do tratamento tradicional.

Outro mal-entendido refere-se ao fato de que tratar criticamente o esporte na escola significa abandonar o movimento em favor da reflexão, ou seja, substituir a prática pela teoria.

Na visão de Bracht (2000), não se trata de substituir o ensino das práticas esportivas realizadas na quadra, por aulas teóricas desenvolvidas na sala de aula, mas sim, fazer com que as duas aconteçam de modo integrado. Para isso, não é preciso abandonar o espaço de prática, mas compreender que a própria forma de movimentar-se precisa ser reconstruída por meio da reflexão.

Por fim, oferecer um tratamento crítico ao esporte nas aulas de Educação Física significaria ser contrário a técnica esportiva. Contra este equívoco, o autor argumenta que a crítica estava voltada à subordinação inconsciente a qual determinada técnica esportiva servia e indica que a pedagogia crítica da Educação

Física propõe o ensino das técnicas esportivas com novos sentidos, objetivos e finalidades e não a eliminação das mesmas (BRACHT, 2000).

Essa questão da técnica também foi discutida no grupo em alguns momentos. O professor 4 escreveu na aula do sistema 6X0 para o 6º ano, que não deveria haver preocupação com os gestos técnicos do alunos. O professor 2, por sua vez, comentou que como na sequência dos conteúdos selecionados, os alunos já teriam feito uma aula de toque e manchete, no sistema de jogo o docente poderia estar atento aos gestos técnicos, realizando correções no sentido de auxiliá-los na aprendizagem do movimento.

Todos concordaram que a técnica deve ser ensinada e até estimulada pelo professor, pois seu aprendizado oferece condições para que o aluno tenha um bom nível de desempenho na prática da modalidade. No entanto, a técnica não pode ser o objetivo principal das aulas, apenas um meio de facilitar a participação do aluno, como indicam Rodrigues e Darido (2008).

Julgou-se prudente evidenciar no livro que é fundamental que o professor respeite o limite dos alunos. Pois como indicam Soares et al. (1992), os gestos técnicos não devem ser abolidos das aulas de Educação Física, mas devem ser limitados, pois um aluno não precisa ter total domínio dos gestos técnicos de determinada modalidade para ter conhecimento sobre ela.

Em outra ocasião, na apresentação da aula do sistema 6X0 com resolução de problemas, explicou-se que a mesma havia sido estruturada no sentido de oferecer tarefas-problemas aos alunos, relacionadas à própria dinâmica do jogo, como segue:

Sacar, por baixo ou por cima, tentando colocar a bola numa área de difícil recepção. Por exemplo: antes da linha dos três metros, entre dois alunos no fundo da quadra, próximo do levantador, próximo a uma das linhas laterais ou da linha de fundo etc.
Na recepção, procurar cobrir os espaços vazios e se posicionar de modo adequado para jogar a bola para o alto e para frente (se possível na mão do levantador que está na posição central, próximo a rede), possibilitando a continuação da jogada.
No segundo toque, posicionar-se para enviar a bola de modo adequado a um colega que tenha boas condições de passar a bola para a quadra adversária.
No segundo toque, quando oportuno, enviar a bola para um espaço vazio da outra quadra, surpreendendo os adversários.
Antes do terceiro toque, posicionar-se de modo adequado para finalizar o ataque com uma cortada, largada ou mesmo apenas enviando a bola para um local de difícil recepção.

Quadro 19: Tarefas-problemas sugeridas no 8º ano.

Em seguida foram levantadas algumas questões sobre a importância do jogo e novamente da técnica, no sentido de saber a opinião dos professores sobre o ensino dos fundamentos e do jogo.

O professor que trabalha pelo método parcial, ensina a técnica e depois leva os alunos para jogar, o jogo acontece? Por outro lado, aquele que trabalha a partir do jogo, sem a técnica, os alunos jogam melhor? Qual método é mais eficaz? (PESQUISADORA).

O professor 3 respondeu que mesmo nas situações de iniciação dos alunos visando o treinamento, o jogo deve prevalecer sobre os exercícios técnicos. Sem dúvida uma base técnica deve ser oferecida ao aluno, mas ele vai fazer uso dessa técnica para responder do seu modo os problemas do jogo, até atingir um nível de maturidade e desenvolvimento para fazer um bom uso da técnica.

Pode-se verificar que os professores, pelo menos no discurso, apresentam uma metodologia de ensino diferente do modelo esportivista que privilegia a aprendizagem e repetição do gesto técnico.

Os professores que trabalham fora da escola também apontam essa nova perspectiva para o ensino do voleibol. Essa mudança de concepção pode ser decorrente, inclusive, dos cursos de formação para técnicos que alguns dos professores frequentam:

No último final de semana eu participei de um curso da Federação (Federação Paulista de Voleibol) e fiquei muito feliz de ver que o que eles propõem lá nós também estamos trabalhando aqui. As orientações para os técnicos da iniciação é de trabalhar com a formação dos atletas, tanto a parte de jogo, inteligência de jogo, quanto a formação em geral mesmo, que é o que a gente coloca no livro (PROFESSOR 3).

Nota-se que em alguns aspectos os professores não são resistentes às mudanças, aderindo às novas tendências para o ensino dos jogos coletivos, propostas especialmente por autores da Pedagogia do Esporte (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998; GRECO E BENDA, 1998; DAÓLIO, 2002b, KRÖGER E ROTH, 2002, entre outros).

5.3 O processo de elaboração do livro didático de voleibol como possibilidade de formação continuada

No tópico anterior refletiu-se sobre os modelos de formação profissional da área da Educação Física, conhecidos como currículo tradicional e científico, e a influência desses modelos na formação inicial e atuação dos professores que colaboraram nessa pesquisa.

Apesar do modelo científico ter surgido na tentativa de superar o modelo tradicional, ele também recebe críticas: não há comprovação de que os profissionais utilizem os conhecimentos científicos na prática; não há garantia de que o conhecimento transmitido no curso de graduação possa ser adequado aos vários setores da prática profissional, pois o contexto prático é variável e complexo; a linguagem própria da pesquisa e do conhecimento científico é diferente da linguagem utilizada na prática profissional em seus diversos campos; a organização desses currículos em subdisciplinas dificultam a aplicação e integração do conhecimento pelos alunos (DARIDO, 1995; BETTI; BETTI, 1996).

No sentido de suprir a falta de integração entre o conhecimento técnico-científico da formação inicial e o conhecimento utilizado na atuação prática, alguns autores apontam para o “ensino reflexivo”, como um movimento que propõe uma formação baseada na prática da reflexão sobre o ensino.

Segundo Zeichner (1993) o conceito de professor como prático reflexivo pressupõe que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência.

A reflexão na ação caracteriza-se como um conhecimento que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação. Já a reflexão sobre a ação é uma análise realizada depois da ação, sobre suas características e processos (BETTI; BETTI, 1996).

De acordo com Betti e Betti (1996) a partir dessa reflexão, o professor elabora uma teoria adequada ao seu contexto e cria estratégias de ação apropriadas. “O professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento técnico-científico” (p.12).

Zeichner (1993) indica que a reflexão relaciona-se ainda ao reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independente do que a formação inicial faça, ela só pode preparar os professores para começarem a ensinar.

É fundamental, entretanto, que essa formação interiorize nos futuros professores a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993).

A partir dessa perspectiva, entende-se que o processo de construção coletiva do livro didático contribui na formação continuada dos professores do grupo, pois os

conduziu a refletir sobre suas próprias práticas em relação ao conteúdo voleibol, condição necessária para a seleção e organização dos mesmos pelos anos finais do Ensino Fundamental e para a elaboração das aulas. Além disso, proporcionou conhecimentos e discussões sobre conceitos importantes da área.

Supondo-se que os professores colaborariam no processo de construção do livro didático de voleibol, especialmente por meio de suas experiências com o ensino desse conteúdo no contexto escolar e fora dele, optou-se pela exposição de alguns conceitos importantes para a definição da concepção de Educação Física escolar que daria embasamento teórico ao livro. Considerou-se, ainda, a necessidade de integrar os conhecimentos científico-acadêmicos ao conhecimento prático dos participantes.

O primeiro conceito exposto e discutido foi o da cultura corporal, seguido dos princípios da diversidade dos conteúdos (PCNs/BRASIL, 1998; BETTI, 2004; RANGEL, 2010), aumento da complexidade (RANGEL, 2010) e inclusão dos alunos nas aulas (BETTI, 1999; BETTI, 2004; RANGEL, 2010), além das dimensões dos conteúdos (PCNs/BRASIL, 1998; ZABALA, 1998).

Além do contato teórico com esses princípios, os professores em diversos momentos evidenciaram seus posicionamentos e concepções a respeito dos mesmos.

5.3.1 O princípio da diversidade dos conteúdos

O princípio da diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar está relacionado especialmente ao fato da disciplina estar historicamente vinculada ao ensino dos esportes coletivos, que representam apenas uma parcela dos elementos da cultura corporal.

De acordo com Darido e Rangel (2005) a diversificação dos conteúdos pode facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação com determinada prática.

Rangel (2010) aponta que diversificar pode significar a possibilidade do aluno sentir prazer em realizar uma atividade e aumentar seu conhecimento sobre a cultura corporal.

Apesar da presente pesquisa tratar da elaboração do livro didático de um único conteúdo, o grupo reconheceu a importância desse princípio nas aulas de

Educação Física. Houveram divergências, por exemplo, para decidir o número de aulas que seriam propostas para o voleibol, como já explicitado anteriormente. Mas no final, o equilíbrio prevaleceu e a opção por sugerir cerca de dez aulas por ano para as turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental, demonstra o reconhecimento do voleibol como apenas um dos elementos da cultura corporal.

Além de diversificar os conteúdos, Darido e Rangel (2005), apontam para a necessidade de aprofundar os conhecimentos transmitidos nas aulas de Educação Física, no sentido de garantir um ensino de qualidade, ou seja, tratá-los a partir das três dimensões, abordando os diferentes aspectos que os compõem.

Essa relação dos princípios da diversidade e aprofundamento dos conteúdos foi discutida no grupo. Os professores indicaram a dificuldade de dosar essa situação, pois quando se privilegia a diversidade o aprofundamento pode ficar comprometido.

Se por um lado a diversidade de conteúdos promove conhecimento, experiências variadas e aderência à conteúdos diversos, por outro, o aprofundamento de conhecimento e vivência de uma única modalidade pode determinar uma aderência mais efetiva ao longo da vida desse aluno.

Nesse sentido o professor 4 sugeriu que turmas de treinamento das diversas modalidades, fora das aulas de Educação Física, poderiam auxiliar a questão do aprofundamento dos conteúdos.

No entanto, sabe-se que simplesmente aumentar o tempo de prática de determinada modalidade não resolve o problema. A maneira como a modalidade será desenvolvida pelo professor é que pode promover um aprofundamento das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Ainda sobre a questão do aprofundamento, os professores que trabalham em escolas estaduais comentaram sobre o material curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). O professor 5 indicou que o mesmo apresenta alguns conteúdos de modo superficial. O caratê e a dança zouk foram citados como exemplos.

Na visão dos professores, o fato desses conteúdos não serem tradicionais na área como os esportes, por exemplo, implica na necessidade de um aprofundamento maior para que o professor que os desconhece possa antes estudar a modalidade para depois transmitir aos alunos.

Rodrigues e Darido (2011) em pesquisa realizada para verificar as opiniões de professores sobre a utilização de um livro didático de basquetebol, indicam que mesmo para os professores experientes no ensino da modalidade, o livro apresenta-se como fonte de atualização de conceitos. O que demonstra que os materiais didáticos muitas vezes são utilizados para a própria formação dos professores.

No exemplo citado pelos professores, verifica-se que quando o conteúdo é desconhecido, o material torna-se a fonte que oferece os primeiros conhecimentos. Se esses forem suficientes e adequados, facilita-se o trabalho do docente.

A professora 6 confirmou que o material trata determinados conteúdos como se os professores já tivessem conhecimento dos mesmos e que diante disso, muitos docentes preferem assumir uma posição de crítica ao invés de estudar esses conteúdos para transmití-los.

As vezes a gente se limita, critica, não procura uma solução e fica acomodado. Eu não acho que o material do Estado é a melhor coisa do mundo, mas eu acho melhor do que nada (PROFESSORA 6).

Nesse sentido, concordou-se que no caso do livro de voleibol, um conteúdo considerado tradicional na Educação Física escolar, a compreensão de diversos aspectos seja mais fácil para o professor em comparação com conteúdos menos tradicionais. Evidenciou-se ainda a necessidade de materiais que ofereçam elementos para o professor melhorar suas aulas.

5.3.2 O princípio da inclusão

De acordo com Betti (1999), é dever da Educação Física a inclusão de todos os alunos nos conteúdos propostos, tanto quanto possível, por meio da utilização de estratégias adequadas que garantam essa participação. O aluno tem o direito de participar da disciplina de forma plena e ter acesso a todas as vivências que ela oferece.

Os PCNs (BRASIL, 1998), apontam que por meio desse princípio busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre os indivíduos considerados mais ou menos aptos, para a prática das diversas atividades corporais, resultante da exacerbada valorização do desempenho e da eficiência.

Esse princípio foi exposto aos professores no sentido de evidenciar que todos têm o direito à participação plena nas aulas de Educação Física. Além disso, que um livro de uma modalidade esportiva deve ter especial atenção a esse aspecto, devido a exclusão que o esporte como conteúdo da Educação Física, já promoveu no contexto escolar.

Durante os encontros e até mesmo a partir da elaboração das aulas, surgiram algumas questões pontuais sobre o assunto.

Em relação a uma atividade de jogo de câmbio com a utilização do saque, a professora 6 fez um comentário sobre a sugestão de permitir que o aluno entre na quadra para fazer o saque. Tal estratégia permite que o aluno se aproxime da rede no sentido de favorecer os que têm menos força para passar a bola para o outro lado da quadra.

Segundo a professora 6, a estratégia pode expor o aluno diante dos colegas ao invés de favorecê-lo e sugeriu que todos começassem a sacar mais próximos da rede.

Essa professora parece ter incorporado o princípio da inclusão sugerido pelos PCNs (BRASIL, 1998). Darido (2003) também observou professores preocupados em superar a exclusão nas aulas de Educação Física, adotando estratégias para incluir desde os alunos com necessidades educacionais especiais aos obesos e pouco habilidosos.

Na pesquisa de Darido (2003) a preocupação com a inclusão ficava evidente pela baixa quantidade de alunos que não participavam das aulas de Educação Física.

Sobre o princípio tático indicado em algumas aulas, de procurar sacar numa zona de difícil recepção, por exemplo, discutiu-se sobre as consequências que esse princípio pode promover quando os alunos percebem que, na verdade, esse local pode ser ocupado por um colega com dificuldade para fazer a recepção.

Nesse sentido, esse princípio tático pode promover uma situação de exclusão e até mesmo humilhação de alguns alunos. Como o professor pode resolver essa questão?

Considerou-se prudente incluir no livro uma dica para que o docente fique atento a essas situações e no caso de identificá-las, solicitar aos alunos que estão sacando a variação do local de saque (a dica foi incluída na aula de saque por baixo e por cima do 7º ano, na qual o saque direcionado já é estimulado pelo professor).

Sobre essa questão o professor 2 acrescentou:

A gente tem que ter muito cuidado com a maneira como falamos com os alunos, mesmo quando a gente está jogando contra outra escola. Eu tenho o cuidado de falar: “naquela equipe tem um menino com mais facilidade para receber e outro com um pouco mais de dificuldade, se a gente sacar lá tem mais chance de fazer o ponto”. Mas a gente tem que ter esse cuidado de medir as palavras sempre, não posso falar que aquele menino é mais fraco na recepção (PROFESSOR 2).

O professor demonstra sua preocupação com a formação dos alunos, de modo a, mesmo em situações de competição, preocupar-se com a maneira de oferecer instruções que não rotulem ou humilhem os alunos das equipes adversárias.

De acordo com PCNs (BRASIL, 1998), um dos objetivos da Educação Física escolar no segundo ciclo do Ensino Fundamental é que os alunos sejam capazes de participar das atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas com os colegas, respeitando as características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

Com isso, as aulas dessa disciplina devem propiciar, por meio das atividades corporais, uma atitude construtiva em relação aos colegas, possibilitando atitudes de respeito, aceitação e solidariedade.

É preciso ter a consciência de que o papel do professor, mesmo aquele que trabalha com equipes de treinamento na escola, é formação dos alunos para a cidadania. A porcentagem dos alunos que chegam a atuar na equipes de alto rendimento é muito pequena para que todos recebam preparação de atletas na escola e mesmo aqueles que chegam a atuar no esporte de alto nível também precisam de uma formação para a cidadania.

Na aplicação das aulas do 6º ano observou-se que a professora 6 não tinha dificuldade com a inclusão dos alunos. De modo geral, todos participavam das aulas, com exceção daqueles que não estavam se sentindo bem em determinado dia. No momento das vivências a professora sempre abordava os grupos de alunos que demoravam um pouco mais para se organizar, incentivando-os a participarem das atividades.

A professora discutia em todas as aulas os problemas relacionados às atitudes dos alunos, especialmente na turma 2, que tinha alguns alunos indisciplinados.

Os comentários pejorativos eram sempre coibidos pela professora. Presenciou-se inclusive, nos momentos finais da aula quando as discussões eram realizadas, alguns pedidos de desculpas por atitudes ou comentários inadequados contra os colegas, geralmente aos alunos menos habilidosos.

Desse modo, a professora buscava por meio da participação e reflexão concretas e efetivas, garantir a inclusão de todos os alunos nos conteúdos propostos, justamente como recomendam os PCNs (BRASIL, 1998).

5.3.3 As dimensões dos conteúdos

Os PCNs (BRASIL, 1997) propõem que os conteúdos da Educação Física escolar sejam desenvolvidos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

A dimensão procedimental relaciona-se ao “saber fazer”, a conceitual refere-se aos conhecimentos sobre os conceitos, fatos e princípios, ou seja, o “saber sobre o que se faz” e a atitudinal remete às atitudes, valores e normas de conduta que podem ser incorporadas pelos alunos a partir da compreensão e vivência dos diversos elementos da cultura corporal, portanto, trata do “como ser”.

Diante da exposição das dimensões dos conteúdos na segunda reunião, propostas por Zabala (1998) e PCNs (BRASIL, 1998), a professora 6 comentou que no material do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) verifica-se elementos para o trato dos conteúdos conceitual e atitudinal, pouco desenvolvidos historicamente pela disciplina. A mesma relatou que sente dificuldade de trabalhar com essas dimensões:

O que eu vejo nos livrinhos (apostilas do Estado) é que o pessoal que escreveu pensou nisso. A gente tá acostumado a trabalhar muito a dimensão procedimental e eles trabalham bastante a conceitual e a atitudinal e a gente tem essa dificuldade (PROFESSORA 6).

Nota-se que desde a indicação dos PCNs (BRASIL, 1998) para o desenvolvimento das aulas de Educação Física a partir dessas dimensões, essa

proposta tem se concretizado muito mais no plano teórico do que na realidade escolar.

Tradicionalmente a disciplina privilegiou a dimensão procedimental dos conteúdos, em detrimento das outras duas. Segundo Barros e Darido (2009) o pouco que se tem verificado em relação ao desenvolvimento da categoria conceitual, refere-se a alguns conteúdos sobre regras, técnicas e táticas esportivas, que são transmitidos de forma mecânica, desvinculados de maiores reflexões.

Barroso e Darido (2010) também constataram os problemas dos professores no desenvolvimento de aulas de voleibol à partir das três dimensões. Os professores mesmo quando compreendem as dimensões têm dificuldades em desenvolvê-las nas aulas.

Nas próprias propostas curriculares estaduais constatou-se uma valorização das dimensões conceitual e procedimental, em detrimento da dimensão atitudinal.

Reforçou-se a idéia de que um livro de voleibol para a escola deve ser elaborado buscando contemplar as três dimensões dos conteúdos, pois, é preciso que os alunos compreendam, vivenciem e incorporem atitudes à partir do voleibol, que contribuam para sua formação enquanto cidadãos críticos e reflexivos.

Havia uma certa preocupação com os professores da área que trabalhavam com o voleibol fora da escola e que estavam recebendo essas informações, provavelmente, pela primeira vez. Por isso, nas reuniões muitos exemplos sobre o voleibol e as dimensões foram citados e intensificou-se a idéia de que eles precisariam pensar na escola, até mesmo porque os alunos que eles recebem nas escolinhas, clubes ou equipes de treinamento vêm dessa instituição.

Além do relato da professora 6, durante a elaboração das aulas, notou-se dificuldade dos professores em incluir as dimensões conceitual e atitudinal, o que também foi constatado na pesquisa de Impolcetto et al. (2007).

Situação que pôde ser constatada pelo fato de alguns docentes não terem escrito os itens “Leitura para o professor” (relacionado aos conceitos dos temas) e as “Discussões” (relacionadas à dimensão atitudinal).

Quanto à dimensão procedimental, os professores apresentavam maior facilidade, especialmente os que possuíam grande experiência com o voleibol. Além das atividades práticas, o conhecimento acumulado permitiu que eles escrevessem, por exemplo, os principais erros que os alunos cometem na fase de aprendizagem dos fundamentos técnicos.

Durante as reuniões os professores solicitaram livros e outros tipos de materiais para serem utilizados como referência para escrever as aulas, especialmente para a elaboração dos textos para o professor.

Mas é preciso considerar que a escassez de produções sobre o voleibol na escola dificultou essa consulta e utilização pelos professores, como se pode verificar na fala que segue:

Ontem eu estive num Congresso de Educação Física escolar em São Paulo e tinha uma banca de livros. O único livro de voleibol para a escola que tinha era aquele que eu trouxe para a (professora 6) "Voleibol da escola". Não tem livro de vôlei nessa perspectiva, é difícil encontrar. Por isso que a gente tem que recorrer aos livros de alto rendimento, como o Bizzocchi e do Machado (PESQUISADORA).

Apesar da pesquisa privilegiar a experiência dos professores participantes do grupo, existia a necessidade de um embasamento científico-acadêmico especialmente para o desenvolvimento dos conteúdos conceituais. Nesse sentido, alguns livros foram emprestados aos professores que solicitaram.

A falta de materiais sobre o voleibol para a Educação Física escolar apresentou-se como uma dificuldade e ao mesmo tempo um fator de motivação para o grupo na tarefa de produzir um livro inédito na área.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998) os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, considerando-se que o objeto central da cultura corporal gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo.

Apesar dessa consideração e mesmo de posse de material para consulta, os professores demonstraram problemas para elaborar os textos relativos à dimensão conceitual.

Darido (2003) também constatou a dificuldade dos professores em trabalhar com conteúdos teóricos ou conceituais nas aulas de Educação Física. Segundo a autora, a discussão sobre a inclusão desses conteúdos na área é recente e há dificuldade na seleção e implementação dos mesmos. Além disso, em muitos casos, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com essa proposta, dificuldade relatada pelo professor 2, docente de uma escola particular tradicional:

(...) eu reconheço que tenho dificuldade de trabalhar a dimensão conceitual, até porque lá na minha escola, como eu já comentei com vocês, os alunos já têm uma carga de sala de aula muito grande, então até a direção da escola impõe isso pra gente, que tem que dar prática, por isso eu tenho muita dificuldade e essas reuniões estão sendo muito boas para que eu tenha novas idéias (PROFESSOR 2).

Para a elaboração dos temas, os professores os escolhiam de acordo com a preferência ou identificação com o assunto. Segundo a professora 6:

A (pesquisadora) vai me emprestar um livro e eu vou fazer a aula do mintonette. Para mim quanto mais teórico melhor, porque a minha vivência prática não é suficiente para escrever outros temas (PROFESSORA 6).

Na fala da professora 6, nota-se curiosamente, a preferência por escrever as aulas nas quais a dimensão conceitual é mais evidente, fato que ela justifica pela falta de experiência com a modalidade. Já os professores com grande experiência com o esporte, optavam pelos temas relacionados aos fundamentos.

A respeito da dimensão atitudinal, Impolcetto e Darido (2007) já constataram que os professores de Educação Física escolar costumam discutir com os alunos sobre valores e atitudes quando surgem situações nas aulas que propiciam essas reflexões e não de modo intencional.

Do mesmo modo, verificou-se no grupo, que os professores costumam desenvolver essa dimensão quando surgem oportunidades. Na discussão do tema “Mini-câmbio” do 6º ano, por exemplo, o professor 2 ressaltou a importância da inclusão de questões sobre o diálogo e o respeito para a resolução dos problemas impostos pelo professor no decorrer da aula, e da sua intervenção pedagógica:

É importante reforçar essa questão do diálogo e do respeito entre os integrantes da equipe, por que as vezes o professor meio que fecha os olhos para isso. Se tiver algum aluno que foi excluído na atividade a gente tem que ir em cima disso e tentar solucionar o problema. Porque a gente sempre fica ali querendo que o jogo saia e acaba esquecendo um pouco disso (PROFESSOR 2).

Essas questões levam os alunos a refletir sobre seus atos diante dos colegas. Os PCNs (BRASIL, 1998) apontam o diálogo e o respeito, além da justiça e da solidariedade, como elementos do tema transversal ética, que podem e devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física não apenas em situações oportunas,

mas de modo intencional, como conteúdo propositalmente preparado e transmitido, associados aos componentes da cultura corporal (IMPOLCETTO; DARIDO, 2007).

Quanto à dimensão atitudinal, os PCNs (BRASIL, 1998) enfatizam a necessidade dos conteúdos relativos a essa dimensão serem vivenciados de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar o desenvolvimento de atitudes e valores por meio do currículo oculto.

A partir dessa perspectiva, os professores foram incentivados e até cobrados a pensar sobre os valores e atitudes que poderiam ser refletidos a partir de cada um dos conteúdos. Mas, sem dúvida, verificou-se muita dificuldade no desenvolvimento dessa dimensão, tanto que em algumas aulas observou-se apenas as dimensões conceitual e procedimental.

Para além das dimensões dos conteúdos, sobre as quais os professores tiveram muito que refletir, de modo geral, foi possível verificar o quanto a participação nos encontros e o empenho na elaboração das aulas contribuíram para a formação continuada desses professores:

Eu estou achando essa experiência muito valiosa porque temos oportunidade de parar para pensar e escrever sobre o que a gente já faz há tantos anos, apesar de não nada fácil, porque estamos acostumados com a prática mesmo, esse exercício está sendo muito rico (PROFESSORA 5).

Na minha escola estamos iniciando um processo de grandes mudanças nas aulas de Educação Física e esses encontros estão me ajudando muito a pensar de um jeito diferente, não só o voleibol, mas todos os outros conteúdos da Educação Física (PROFESSOR 2).

Eu falei para a (professora 5) que estou gostando tanto de participar desse grupo, estou aprendendo tanto que gostaria de participar da elaboração de livros de outros conteúdos da área também (PROFESSORA 6).

A partir dos conceitos expostos e discutidos pelo grupo, cada participante precisou pesquisar, estudar ou mesmo explicitar e organizar suas próprias práticas na elaboração das aulas do livro. Além disso, buscaram desenvolver os conteúdos a partir das três dimensões, ou seja, eles precisaram pensar em conceitos, procedimentos e atitudes para essas aulas.

Arroyo (2001) aponta algumas condições para o desenvolvimento de uma ação educativa na escola, entre elas, a criação de espaços de trabalho e liberação de tempo de estudo e pesquisa para os professores, de modo que lhes seja possível compartilhar e criar novas práticas.

Essas considerações apontam para a necessidade da formação de políticas concretas e coerentes de carreira e salário, que garantam a estabilidade dos professores e ofereçam condições materiais e pedagógicas para que eles mudem as práticas e os currículos, num constante processo de formação continuada (ARROYO, 2001).

Além da evidente possibilidade de formação continuada resultante dos encontros, observou-se na aplicação das aulas, oportunidades de reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992) pela professora 6.

A reflexão na ação evidenciava-se nas tentativas da professora de adequar as atividades sugeridas no livro às condições e necessidades dos alunos, especialmente diante das dificuldades que surgiam.

Segundo Darido e Rangel (2005) a reflexão ação acontece mesmo durante a aula, no instante exato de seu desenvolvimento, possibilitando ao professor a tomada de novas decisões diante dos problemas que vão surgindo.

Já o processo de reflexão sobre a ação que se inicia após o final de cada aula, começava durante as entrevistas finais, nas quais a professora expunha suas dificuldades em relação ao uso do material e pensava em estratégias diferentes para o que não havia dado certo. Os relatos que seguem ilustram essa situação:

Pensando no lado pedagógico, se eu tivesse usado apenas uma mini-quadra para explicar as posições e o rodízio... Acho que foi uma falha mesmo. Amanhã o que você acha de eu fazer isso? Eu vou mudar a estratégia e vou ver se vai sair melhor amanhã (PROFESSORA 6).

Essa aula em relação a de ontem, foi bem melhor, aconteceu tudo mais redondinho, temas que não foram abordados com a turma de ontem, como rebatida, foi abordado na aula de hoje (...). A partir do momento que eu coloquei os alunos para demonstrar o rodízio na mini-quadra, facilitou o trabalho. Tive dificuldade na hora de montar a aula de novo. Na hora que eu cheguei em casa, pensei no que eu poderia ter falado naquela aula e eu não falei e para essa turma eu não queria cometer os mesmo erros. Então eu alterei alguma coisa da aula, deu para colocar aquela aula das variações do câmbio, em uma aula e mais uma parte da outra. Então foi tranquilo, da para o professor trabalhar sem problema (PROFESSORA 6).

A reflexão sobre a ação ocorre imediatamente após a aula e ainda perdura por um certo tempo, por meio do qual o professor passa e refletir sobre o que aconteceu, sobre suas decisões, quais poderiam ter sido diferentes, o que faltou para que a aula fosse melhor, ou seja, o que deu certo ou errado (DARIDO; RANGEL, 2005).

No depoimento da professora verifica-se que após o final da aula ela já começava a refletir sobre o que não havia dado certo, pensava sobre novas estratégias para aplicação na segunda turma e em casa procurava reelaborar a aula no sentido de sanar os problemas.

Constata-se, portanto, que a possibilidade de implementar as aulas para duas turmas favoreceu o processo de reflexão sobre a ação para essa professora e, desse modo, contribuiu ainda mais para a sua formação continuada.

5.4 A organização curricular do voleibol na escola

5.4.1 Critérios para a seleção dos conteúdos curriculares

Verificou-se nas diversas propostas curriculares estaduais a ausência da identificação e/ou explicação de quais critérios foram utilizados para a seleção dos conteúdos indicados.

Na área da Educação Física escolar encontra-se a proposição desses princípios na obra de Soares et al. (1992) e nos PCNs (BRASIL, 1998), como aponta o quadro 20:

Obras	Critérios
Soares et al. (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Relevância social - Contemporaneidade - Adequação às possibilidades cognoscitivas do aluno - Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade - Espiralidade da incorporação das referências do pensamento - Provisoriedade do conhecimento
PCNs (BRASIL, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Relevância social - Características dos alunos - Especificidade do conhecimento da área

Quadro 20: Critérios para a seleção dos conteúdos curriculares.

Soares et al. (1992) indicam seis critérios para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento.

A relevância social relaciona-se ao sentido e significado do conteúdo para a reflexão pedagógica escolar, além disso, deve estar vinculado à explicação da

realidade social e permitir a compreensão do meio social no qual o aluno se insere, especialmente da sua classe social.

A contemporaneidade do conteúdo aponta para a seleção de conhecimentos atuais e também dos clássicos, tanto nacionais quanto internacionais e os relacionados ao avanço da ciência e da tecnologia.

O critério de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos indica a necessidade de adequação do conteúdo à capacidade cognitiva do aluno, seu próprio conhecimento, contexto social e possibilidades enquanto sujeito histórico.

O princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade aponta para a necessidade de organizá-los a apresentá-los de modo simultâneo, ou seja, explicitando a relação que mantêm entre si, para que o aluno desenvolva a compreensão de que são dados reais que não podem ser pensados nem explicados isoladamente.

A espiralidade da incorporação das referências de pensamento relaciona-se a compreensão das diversas formas de organizar as referências sobre o conhecimento e ampliá-las.

A provisoriedade do conhecimento remete à noção de historicidade da produção humana, que deve ser ensinada desde sua gênese para que o aluno se perceba como sujeito histórico.

Apesar da pertinência dos princípios para seleção dos conteúdos curriculares indicados por Soares et al. (1992), alguns deles parecem complexos, especialmente em relação à terminologia utilizada para designá-los. Será que os professores os compreendem e conseguem utilizá-los com facilidade na prática pedagógica?

Considerar a contemporaneidade do conteúdo, ou seja, selecionar os conhecimentos mais modernos da atualidade e ainda os clássicos implica numa constante alteração da organização curricular.

Sem dúvida “os acontecimentos nacionais e internacionais, bem como o avanço da ciência e da técnica” (SOARES et al., p. 31) como sugerem os autores, são extremamente importantes para a formação dos alunos. Mas os professores de fato têm condições de atualizar-se e ressignificar os conteúdos curriculares acompanhando a velocidade da veiculação das informações? Parece que as condições de trabalho, como verificado anteriormente, não facilitam essa situação.

O critério de “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade” são sugeridos em contraposição à ideia de etapa presente na organização curricular e a esse princípio associa-se o da “espiralidade da incorporação das referências do pensamento”.

Será que esses critérios não poderiam ser substituídos pelo aumento da complexidade dos conteúdos? Pois o mesmo pode dar conta de retomar os conteúdos já ensinados, oferecendo um nível diferente de compreensão, proporcionando uma ampliação do conhecimento de forma espiralada.

Os PCNs (BRASIL, 1998) apontam apenas três critérios para a seleção dos conteúdos: a relevância social, as características dos alunos e as especificidades do conhecimento da área.

Segundo o documento, o critério da relevância social relaciona-se às práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, que favorecem a ampliação da capacidade de interação social, a promoção da saúde pessoal e coletiva e que possam ser utilizadas para os momentos de lazer.

As características dos alunos devem ser consideradas no sentido de selecionar conteúdos das diferentes regiões do país, além de contemplar os níveis de crescimento e desenvolvimento dos alunos nessa faixa etária.

Por fim, o critério da especificidade de conhecimento da área relaciona-se ao uso das práticas corporais de forma diferenciada segundo o tratamento metodológico disponível na área.

Bracht (2010) em trabalho publicado recentemente, assume os mesmos critérios para seleção dos conteúdos curriculares indicados por Soares et al. (1992), com exceção do quarto e quinto princípios (a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e espiralidade da incorporação das referências do pensamento) e adota os mesmos significados.

Verifica-se que os princípios indicados por Soares et al. (1992), foram de certo modo utilizados na seleção dos conteúdos do livro didático de voleibol, porém não de modo intencional, ou seja, como uma preocupação real durante o processo de construção do livro didático.

O princípio da contemporaneidade, por exemplo, foi utilizado na seleção de temas atuais da modalidade como “A linguagem do voleibol” e a provisoriedade dos conteúdos, relacionada às mudanças que o voleibol, enquanto produção humana

sofreu ao longo do tempo, como na aula que trata da evolução das regras da modalidade.

Empregou-se o critério da simultaneidade dos conteúdos na organização dos mesmos de forma espiralada, buscando ampliar o conhecimento e vivência dos alunos ao longo de cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que o princípio do aumento da complexidade também fosse desenvolvido. Pode-se citar o exemplo do fundamento técnico do saque, contemplado do 6º ao 9º anos.

Já o princípio de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos, certamente representou uma grande dificuldade, considerando-se que não é tarefa fácil elaborar um material que possa ser utilizado por qualquer professor nas diversas regiões do país, que seja adequado à capacidade cognitiva dos alunos e seu contexto social.

Nesse sentido, partiu-se da concepção da existência de conteúdos universais relacionados à modalidade, ou seja, temas fundamentais sobre o voleibol que podem ser desenvolvidos pelos professores em diferentes realidades, a partir de uma adequação às condições da escola e características dos alunos.

Dos princípios indicados nos trabalhos aventados, apenas os critérios da relevância social (SOARES et al., 1992; PCNs/BRASIL, 1998) e das características dos alunos (PCNs/BRASIL, 1998), foram utilizados de modo intencional pelo grupo para a seleção dos conteúdos. Além desses, fez-se uso de outros dois critérios: conteúdos que permitam aos alunos aprender a saber, fazer e ser (DARIDO, 2012) e aumento da complexidade (RANGEL, 2010).

Critérios utilizados na seleção dos conteúdos do livro de voleibol
- Relevância social
- Características dos alunos
- Conteúdos que permitam aos alunos aprender a saber, fazer e ser
- Aumento da complexidade

Quadro 21: Critérios utilizados na seleção dos conteúdos.

Esses critérios foram utilizados porque atendiam as necessidades de seleção dos conteúdos do voleibol e dos integrantes do grupo. Para facilitar o processo, optou-se por princípios mais simples, porém eficazes para o objetivo pretendido.

Nota-se que o critério de relevância social do conteúdo é comum aos trabalhos de Soares et al. (1992) e PCNs (BRASIL, 1998), o que aponta para a sua importância. No entanto, definir o que realmente é fundamental ou necessário que

os alunos aprendam nas aulas de Educação Física escolar e especificamente sobre o voleibol, é realmente conflitante.

Durante o processo de seleção dos conteúdos verificou-se que a experiência com a modalidade e o significado que cada conteúdo tem para os professores acabava, na maioria das vezes, por influenciar a decisão de incluir ou excluir determinado tema. Como pode ser observado na fala do professor 2:

Será que é importante, por exemplo, que os alunos conheçam a geração de prata do voleibol masculino? Será que é significativo? Ou a geração de ouro? (PESQUISADORA).

Em relação à sua pergunta eu falo por mim, porque eu comecei a gostar de vôlei vendo a geração de prata jogar, isso me motivou muito (PROFESSOR 2).

Mas a geração de prata foi da sua época, será que para os nossos alunos hoje é interessante? (PESQUISADORA).

Faz parte da história do voleibol! (PROFESSOR 2).

Sem dúvida considera-se a relevância social como um critério importante na seleção dos conteúdos, mas ao mesmo tempo difícil de utilizar, pois se encontra subordinado a experiências e visões pessoais a respeito de determinado conteúdo. Daí a importância da elaboração coletiva de propostas de organização curricular, pois permitem debater e refletir sobre a questão da relevância.

Nesse caso, por exemplo, não é possível afirmar que a história das gerações do voleibol brasileiro é algo realmente significativo para as novas gerações, pois seria necessário fazer uma investigação a respeito. Mas alguns autores da área afirmam a importância da história para a compreensão dos diversos elementos da cultura corporal.

Matthiesen (1994) considera que a origem e trajetória do voleibol, como uma manifestação cultural relevante da sociedade brasileira, muitas vezes é ignorada. Uma análise e aprofundamento da sua história possibilita o reconhecimento de diversos elementos que podem ser utilizados pelo professor nas aulas de Educação Física.

Segundo a autora, tratando desses elementos o professor “estará a caminho da conscientização de seu compromisso social enquanto educador e transmissor de cultura, auxiliando para que prevaleça, nas aulas de Educação Física, um ambiente crítico” (MATTHIESEN, 1994, p. 194).

Soares et al. (1992) afirmam que é fundamental para a reflexão sobre a cultura corporal o desenvolvimento da noção de historicidade de seus diversos componentes. É preciso que o aluno entenda que as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a certos estímulos, desafios ou necessidades humanas.

No mesmo sentido, Melo (1997) apresenta algumas justificativas para o estudo da história na Educação Física, entre eles, aponta que a mesma nos ajuda a entender que o homem, por meio de sua atuação na sociedade, teve uma ação concreta na construção dos elementos culturais da humanidade, ou seja, fazemos parte da história ao mesmo tempo que ajudamos a construí-la.

O autor indica ainda que, por si só, o patrimônio construído por nossos antepassados merece ser resguardado, sobretudo pelo impacto que ocasiona na memória da sociedade (MELO, 1997).

Portanto, a importância do fato histórico enquanto memória da sociedade pode justificar a inclusão da história das gerações do voleibol brasileiro como tema a ser tratado e refletido nas aulas de Educação Física escolar. O conteúdo foi defendido pelo professor 2 por fazer parte da sua história de vida, é portanto, significativo para ele e provocou impacto na sua memória.

Esse é apenas um exemplo de algo que ocorreu em todo o processo de seleção dos temas para o livro: os conteúdos escolhidos passam por um processo de legitimação a partir das experiências e crenças dos próprios professores. Como afirma Forquin (1993): “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (p. 09).

O princípio de se considerar as características dos alunos, foi utilizado especialmente a partir das experiências dos professores com essa faixa etária. O fato de o grupo ser heterogêneo quanto ao conhecimento prático do ensino da modalidade (professores experientes e não experientes) e quanto ao público com o qual atuam (alunos da rede pública e privada), proporcionou muitas discussões sobre o que seria adequado ou não para determinado ano de ensino ou faixa etária.

Uma dificuldade levantada pelos professores quanto as características dos alunos, diz respeito ao nível de habilidade motora que os mesmos vêm apresentando nos primeiros anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Situação comum nas aulas de Educação Física e que dificulta o ensino das diversas modalidades esportivas e do voleibol.

Constata-se que a habilidade de rebater tem sido pouco estimulada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como afirma Bizzocchi (2004), situação que implica diretamente nos conteúdos a serem selecionados e ensinados nos anos posteriores.

O professor 2 chegou a relatar que na escola privada na qual leciona, os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental não têm aulas de Educação Física com professor especialista, ou seja, as próprias professoras de sala são as responsáveis por essas aulas.

Todos os participantes concordaram que as questões de desenvolvimento motor deveriam ser consideradas para a seleção dos conteúdos do livro de voleibol e que a própria experiência dos professores, com turmas diversas, incluindo a realidade de escolas públicas e privadas, seria preciosa no momento da escolha desses conteúdos. Nas palavras da pesquisadora:

Antes de selecionar os conteúdos é fundamental que a gente mantenha essa discussão sobre o que os alunos conseguem fazer nessa faixa etária. O fato de recebermos alunos com muito pouco estímulo motor, gera um problema: que tipo de atividade vamos oferecer para o 6º ano no sentido de minimizar um pouco essa questão? Vamos ter que estimular os alunos com as habilidades básicas ou será que já podemos entrar com toque e manchete? (PESQUISADORA).

A aplicação das aulas elaboradas para o 6º ano também foi muito importante para averiguar se o conteúdo proposto era adequado para os alunos em questão. Inclusive, alguns pontos precisaram ser alterados e até mesmo excluídos depois da implementação das aulas, como será indicado adiante.

É necessário ressaltar, contudo, que muitas variáveis interferem no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, como as estratégias adotadas pelo professor, seu conhecimento e experiência sobre determinado conteúdo, o interesse dos alunos, além de suas características e experiências anteriores.

Em relação ao terceiro princípio utilizado na seleção dos conteúdos, considera-se que o tratamento a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 1998; PCNs/BRASIL, 1998), é fundamental para que os alunos aprendam os saberes, práticas e atitudes relacionadas aos diversos temas selecionados.

Apesar de o voleibol ser considerado como conteúdo tradicional das aulas de Educação Física escolar, entende-se a necessidade de oferecer-lhe um tratamento diferenciado e ampliado, que supere a simples prática do jogo e seus fundamentos.

Como afirma Betti (1991) é preciso que o aluno seja preparado para incorporar os diversos conteúdos na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

Durante o processo de elaboração do livro, notou-se dificuldade dos professores especialmente em relação ao desenvolvimento das dimensões conceitual e atitudinal.

Castellani Filho (1998) é um dos autores que explica a constituição da Educação Física no Brasil como atividade e, posteriormente, disciplina relacionada à prática.

Segundo o autor, desde sua inclusão obrigatória na escola, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, Lei nº 4.024/61, a Educação Física foi atrelada ao processo de industrialização da economia brasileira e à necessidade de capacitar fisicamente os trabalhadores, auxiliando no processo de formação de um corpo produtivo, que ao mesmo tempo fosse dócil a ponto de ser submetido ao trabalho fabril (CASTELLANI FILHO, 1998).

Em 1971, por meio do Decreto 69.450, o termo “atividade” oferece à Educação Física o significado de um fazer prático, que não necessita de uma reflexão teórica. Segundo a própria redação do Parecer: “(...) nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos (...)” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 108).

O autor afirma ainda que a concepção de Educação Física enquanto atividade que aparece incorporada nos currículos, explica e justifica a sua presença na instituição escolar, na medida em que esta ação não expressiva de uma reflexão teórica caracterizada pelo “fazer pelo fazer”, não se configura em um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 2003).

Na década de 1980 esse modelo começa a ser criticado e surgem novas perspectivas para a área, num período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência (DARIDO, 2003). Mas os pressupostos teóricos demoram certo tempo para ter um resultado efetivo na prática dos professores nas escolas.

Diante desses argumentos, verifica-se que a dificuldade dos professores em pensar e escrever sobre as dimensões conceitual e atitudinal têm procedência na

própria história de constituição da Educação Física escolar, concebida como disciplina prática.

É preciso considerar ainda, que as dimensões dos conteúdos foram propostas pelos PCNs (BRASIL, 1998) no final da década de 1990 e por isso, não integraram a formação da maior parte dos professores integrantes do grupo.

Por meio da utilização de referências de livros da modalidade buscou-se sanar o problema relacionado à elaboração dos textos indicados como leitura para o professor, ou seja, relacionados aos conteúdos conceituais.

O maior obstáculo foi incluir nas discussões de todos os temas, questões que conduzam os alunos a expor, debater e refletir sobre suas atitudes durante as aulas e a partir daí incorporar valores para a vida. Além disso, selecionar conteúdos que privilegiem essa dimensão.

Assim como foi verificado nas diversas propostas curriculares dos Estados brasileiros, a dimensão atitudinal foi incorporada muito mais como habilidade e/ou competência a ser desenvolvida pelo aluno que conteúdo a ser tratado em aula.

Existe dificuldade na construção de propostas que apresentem possibilidades para o tratamento intencional dessa dimensão nas aulas de Educação Física escolar, ou seja, ela é tratada no plano de habilidades e competências que os alunos devem adquirir ao longo de toda a escolaridade, por exemplo, em situações que permitam sua problematização e não de modo proposital, como mencionado.

Barroso e Darido (2009) analisaram propostas metodológicas para o ensino do esporte na escola buscando identificar relações com as dimensões dos conteúdos. Segundo os autores, observa-se a preocupação em trabalhar aspectos referentes à dimensão atitudinal, no entanto, apesar de existir uma identificação sobre o que abordar, falta a apresentação de como esses aspectos podem ser desenvolvidos na prática pedagógica do professor, ou seja, propostas efetivas para o desenvolvimento de valores e atitudes.

Observou-se, por fim, o princípio do aumento da complexidade dos conteúdos na seleção e elaboração dos temas. Kunz (1994) e Paes (2002) criticam a utilização dos mesmos conteúdos para diferentes níveis de ensino, sem aumento de complexidade. Segundo Paes (2002) e Rangel (2010) a repetição do conteúdo pelos anos de escolaridade é um dos principais motivos de desprazer e evasão dos alunos das aulas de Educação Física escolar.

Por outro lado, se a exigência da proposta for além das possibilidades dos alunos, sua motivação tende a ser baixa e a compreensão do conteúdo pode ser comprometida. Segundo Rangel (2010):

Exemplificando com o voleibol: jogar com uma equipe muito fraca, que está aprendendo a jogar, acaba sendo desmotivante para quem já sabe jogar. Ao contrário, imagine-se agora jogando com a seleção brasileira – será tão difícil que sua motivação irá cair (p. 25).

Em outras palavras, além da preocupação com o aumento do nível de complexidade dos conteúdos, é necessário estar atento para a adequação do mesmo, no sentido de que não se torne uma dificuldade ou impossibilidade.

Na aplicação das aulas do 6º ano, essa situação foi verificada, determinados conteúdos relacionados especialmente à compreensão tática do jogo não foram bem compreendidos pelos alunos. Com isso, sua utilização também foi comprometida. Nesse sentido, alguns princípios táticos foram reavaliados e reorganizados nos temas propostos no livro, considerando-se as dificuldades dos alunos observados.

5.4.2 A seleção dos conteúdos do voleibol

O processo de seleção e organização dos conteúdos para a construção do livro de voleibol iniciou-se a partir do questionário que havia sido entregue aos professores no final do segundo encontro (ANEXO 2).

A segunda pergunta do questionário tinha por objetivo verificar quais conteúdos os professores desenvolvem em cada ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental ou faixa etária correspondente. As respostas ofereceriam as primeiras pistas dos temas que poderiam compôr a organização curricular do livro de voleibol.

O quadro 22 apresenta os conteúdos citados para o 6º ano:

CONTEÚDOS 6º ANO	
Professor 1	Habilidades motoras, manipulação da bola, jogos pré-esportivos.
Professor 2	Habilidades motoras, controle de bola, jogos pré-esportivos (câmbio).
Professor 3	Habilidades motoras, fundamentos de toque, manchete e saque por baixo, jogos pré-esportivos, história da modalidade, jogadores conhecidos
Professor 4	Posicionamento em quadra (rodízio), regras básicas, fundamentos de toque e manchete, jogos pré-esportivos (câmbio).
Professora 5	Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo, jogos pré-esportivos (minivôlei).
Professora 6	Não respondeu

Quadro 22: Conteúdos desenvolvidos pelos professores no 6º ano.

Verifica-se que os conteúdos mais trabalhados pelos professores são as habilidades motoras de lançar, receber e rebater, os fundamentos básicos de toque, manchete e saque por baixo e jogos pré-esportivos como o câmbio e o minivôlei com inserção progressiva de rebatidas, dos fundamentos e redução do espaço de jogo, ou seja, conteúdos da dimensão procedimental.

Os professores comentaram diversas vezes sobre a falta de habilidade motora dos alunos, por isso, indicaram jogos e outros tipos de atividades que podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades indicadas.

Apenas o professor 3 mencionou que trabalha com conteúdos conceituais. Ele solicita pesquisa aos alunos sobre, por exemplo, quem são os atletas das seleções masculina e feminina, quais são as categorias do voleibol, a altura da rede, informações sobre determinadas equipes, seus atletas e técnicos, inclusive das equipes da própria cidade.

O professor relatou que ensina a história do voleibol utilizando a estratégia de perguntar antes aos alunos como eles acham que a modalidade surgiu oferecendo a oportunidade de criarem uma história. Em seguida conta a história real.

O quadro 23 apresenta os conteúdos indicados para o 7º ano:

CONTEÚDOS 7º ANO	
Professor 1	Fundamentos de toque, manchete, saque por baixo e por cima, posições básicas.
Professor 2	Fundamentos de toque, manchete, saque por baixo e por cima, sistema de jogo 6X0.
Professor 3	Fundamentos de toque, manchete e saque por cima, jogos.
Professor 4	Posicionamento em quadra, fundamentos de saque por cima e em suspensão, bloqueio e cortada, sistema de jogo 6X0.
Professora 5	Incentiva o jogo com três toques, sistema 4X2 e 4X2 ofensivo.
Professora 6	Não respondeu.

Quadro 23: Conteúdos desenvolvidos pelos professores no 7º ano

Para o 7º ano os conteúdos mais citados foram os fundamentos de toque, manchete, saque por baixo e por cima e os sistemas de jogo 6X0 e 4X2. Conteúdos voltados para a dimensão procedimental.

CONTEÚDOS 8º ANO	
Professor 1	Fundamento de saque por cima, saque por baixo direcionado, defesa e estímulo para a utilização dos três toques.
Professor 2	Fundamentos de saque por cima, cortada, sistema de jogo 4X2 e resolução de situações-problema.
Professor 3	Fundamentos de saque por cima e cortada, levantamento, passe, defesa e sistemas de jogo.
Professor 4	Aperfeiçoamento dos fundamentos, sistemas de jogo 6X0, 4X2 e 5X1.
Professora 5	Jogos com ênfase no ataque e importância do saque, sistema de jogo 5X1.
Professora 6	Não respondeu.

Quadro 24: Conteúdos desenvolvidos pelos professores no 8º ano.

No 8º ano os professores indicaram trabalhar mais com os fundamentos de saque por cima e cortada, além dos sistemas de jogo 4X2 e 5X1, conteúdos voltados para a dimensão procedimental.

Destaca-se entre os conteúdos a resolução de situações-problema, indicada pelo professor 2. Segundo ele trata-se de questionar as atitudes dos alunos durante os jogos, apontando alguns problemas e oferecendo estímulos para que eles pensem em soluções, por exemplo: “o saque está sendo efetuado no fundo de quadra e a linha de passe está adiantada, como resolver esse problema?” (PROFESSOR 2).

CONTEÚDOS 9º ANO	
Professor 1	Fundamentos de cortada e bloqueio, sistemas de jogo, resolução de situações-problema.
Professor 2	Fundamentos de saque por cima, cortada, sistema de jogo 4X2 e resolução de situações-problema.
Professor 3	Variações dos fundamentos de bloqueio (duplo e triplo) e saque (em suspensão, balanceado, flutuante) sistemas de jogo, a função do líbero e a linguagem do voleibol.
Professor 4	Definição das funções dos jogadores (ponteiros, centrais e levantadores), sistema de jogo 5X1, a função do líbero.
Professora 5	Ataque, defesa e saque com direcionamento da bola, fundamento de bloqueio e a função do líbero.
Professora 6	Não respondeu.

Quadro 25: Conteúdos desenvolvidos pelos professores no 9º ano

Para o 9º ano os conteúdos mais citados foram os fundamentos de cortada, bloqueio e saque com variações e direcionamento, os sistemas de jogo 4X2 e 5X1, a função do jogador líbero e sua atuação no jogo, além da resolução de situações problema.

O conteúdo que se destaca nesse ano é o relacionado à linguagem do voleibol, citado pelo professor 3. Além de contemplar a dimensão conceitual está relacionado às ações e palavras utilizadas pelos jogadores e comissão técnica durante os jogos, no sentido de facilitar a comunicação. Trata-se de uma linguagem que oferece uma característica específica a essa modalidade. Para exemplificar, pode-se citar termos como *rally* (situação do jogo na qual a bola demora para cair), *block* (bloqueio) e *ace* (saque direto no chão da quadra adversária) como palavras que representam determinadas ações dos jogadores e situações do jogo. Seu conhecimento facilita a compreensão e apreciação do voleibol.

O quadro 26 apresenta, de modo geral, os conteúdos mais citados em cada ano:

ANO	CONTEÚDOS
6º	Habilidades motoras (lançar, receber e rebater), fundamentos de toque, manchete e saque por baixo, jogos pré-esportivos.
7º	Fundamentos de toque, manchete, saque por baixo e por cima; sistemas de jogo 6X0 e 4X2.
8º	Fundamentos de saque por cima e cortada, sistemas de jogo 4X2 e 5X1.
9º	Fundamentos de cortada, bloqueio e saque por cima, sistemas de jogo 4X2 e 5X1, o líbero, resolução de situações problema.

Quadro 26: Conteúdos mais citados em cada ano.

Verifica-se que os professores trabalham principalmente os fundamentos técnicos e táticos do voleibol e jogos pré-esportivos ou adaptados, buscando aumentar a complexidade desses conteúdos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Os fundamentos técnicos e táticos foram os conteúdos mais encontrados nos livros de voleibol da área (DAIUTO, 196-; BORSARI, 2001; BIZZOCCHI, 2004; MACHADO, 2006; BOJIKIAN; BOJIKIAN, 2008) e sem dúvida configuram-se como o conteúdo mais tradicional no ensino do voleibol na escola.

Os jogos pré-esportivos ou adaptados são indicados apenas por Machado (2006) e por outras obras que não tratam apenas do voleibol (SOARES et al., 1992; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007; DARIDO, 2011).

No entanto, observa-se na citação dos professores a ausência de outros conteúdos comuns à esses livros como a história da modalidade e as regras básicas, relacionados à dimensão conceitual.

Os professores não apontaram conteúdos na dimensão atitudinal, a maior parte dos indicados relaciona-se a dimensão procedimental, no entanto, dependendo das estratégias que adotam a dimensão conceitual também pode ser contemplada quando se transmite informações sobre os fundamentos e sistemas de jogo, por exemplo.

A proposta do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DE SUL, 2009) divide os saberes conceituais em dois subeixos denominados de “conhecimento técnico” e “conhecimento crítico”.

O conhecimento técnico refere-se aos conceitos necessários para a compreensão das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional (RIO GRANDE DO SUL, 2009). São justamente os conteúdos conceituais indicados pelos professores participantes dessa pesquisa, como os fundamentos técnicos e princípios táticos.

Em outras palavras poderia-se dizer que são conhecimentos “intrínsecos” à modalidade, ou seja, que lhe são característicos, pois são os fundamentos e princípios que permitem compreender e praticar o voleibol.

Já o conhecimento crítico indicado na proposta (RIO GRANDE DO SUL, 2009), trata do processo de inserção das práticas corporais em determinados contextos sociais, ou seja, temas que permitam ao aluno analisar os elementos da cultura corporal em relação à sociedade atual, às questões políticas e econômicas, às possibilidades de trabalho e lazer, dentre outros temas.

São assuntos que influenciam o esporte de modo geral, conhecimentos “extrínsecos” e não necessariamente apenas do voleibol. Esse tipo de conteúdo conceitual não foi citado pelos professores, eles indicam apenas o conhecimento técnico do voleibol, diferente do que se observa em algumas propostas curriculares estaduais como a do Acre (2010), Goiás (2009) e do próprio Rio grande do Sul (2009).

O quadro 27 aponta os principais conteúdos indicados pelos professores que participaram desse estudo, os encontrados nas propostas curriculares estaduais e os propostos nos trabalhos de Impolcetto et al. (2007), Palma et al. (2008) e Impolcetto e Darido (2011):

Anos	Professores	Propostas curriculares	Impolcetto et al. (2007)	Palma et al. (2008)	Impolcetto e Darido (2011)
6º	- Habilidades motoras - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - jogos pré-esportivos	- Histórico - Regras - Fundamentos - Sistemas de jogo - Jogos	- Regras - Compreensão da dinâmica do jogo - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - Jogos reduzidos	- Histórico - Regras - Conhecimento da quadra - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo)	- Classificação dos esportes de rede - Histórico - Jogos pré-esportivos
7º	- Fundamentos (toque, manchete, saque por baixo e por cima) - Sistemas de jogo 6X0 e 4X2	- Histórico - Regras - Fundamentos - Sistemas de jogo	- Regras - Compreensão da dinâmica do jogo - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - Jogos reduzidos	- Histórico - Regras - Fundamento (saque por cima e recepção) - Sistema 6X0	- Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - Jogos pré-esportivos
8º	- Fundamentos (saque por cima e cortada)	- Histórico - Regras - Relações com	- Fundamentos (toque, manchete e	- Regras - Fundamentos (cortada e	- Histórico - Evolução das regras

	- Sistemas de jogo 4X2 e 5X1	o lazer, rendimento e condicionamento físico - Fundamentos - Sistemas de jogo	saque por baixo e por cima, cortada e bloqueio) - Sistemas de jogo 6X0 e 4X2	bloqueio) - Levantamento, cobertura de ataque e defesa - Sistemas de jogo	- Fundamentos (toque, manchete, saque por baixo, cortada e bloqueio)
9º	- Fundamentos (cortada, bloqueio e saque por cima) - Sistemas de jogo 4X2 e 5X1 - O líbero - Resolução de situações problema	- Histórico - Regras - Súmula - O voleibol na comunidade escolar, na mídia e nos grandes eventos esportivos - Fundamentos - Sistemas de jogo - Vôlei sentado	- Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo e por cima, cortada e bloqueio) - Sistemas de jogo 6X0 e 4X2		- Sistemas de jogo - Voleibol na mídia - Vôlei sentado - Jogos 4X2 e 5X1

Quadro 27: Conteúdos do voleibol distribuídos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

De modo geral, verifica-se que os principais conteúdos citados pelos professores – fundamentos, sistemas de jogo e jogos – aparecem em todas as demais propostas e trabalhos.

As diferenças ficam por conta dos conteúdos relativos à dimensão conceitual como histórico e regras da modalidade e as relações do voleibol com a mídia, dentre outros, que não foram citados pelos professores.

Observa-se que os professores não consideram importante transmitir aos alunos a história da modalidade, diferentemente dos autores das diversas propostas curriculares estaduais e do que indicam os trabalhos de Palma et al. (2008) e Impolcetto e Darido (2011).

Soares et al. (1992) salientam em sua obra a importância do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal:

(...) existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (...) É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (p. 39).

No entanto, parece que essa perspectiva não convence parte dos professores de Educação Física escolar, ou pelo menos, os que colaboraram nessa pesquisa.

Para além da história, apesar de outros fatos e conceitos fazerem parte de muitas das propostas curriculares estaduais, como as do Acre (2010), de Goiás (2009) e do Rio Grande do Sul (2009), para citar algumas e de outros trabalhos como a de Palma et al. (2008), os professores não incluem conteúdos conceituais nas aulas de Educação Física escolar.

Entende-se apenas que os fundamentos técnicos e táticos podem, dependendo da abordagem do professor, receber um tratamento conceitual, como já indicado anteriormente.

Já a dimensão atitudinal é realmente pouco contemplada, tanto pelos professores que participaram desse estudo, quanto nos demais trabalhos analisados. Todos os dados evidenciam as dificuldades dos docentes da área em relação às sugestões para o trato dessa dimensão.

Alguns temas como o vôlei sentado, discussões sobre a influência da mídia no voleibol e o caso de preconceito da torcida da equipe do Cruzeiro contra um jogador da equipe do Vôlei Futuro nas semi-finais da Super Liga 2010/2011, foram apontados pela pesquisadora como temas que podem ser tratados para promover reflexões sobre atitudes e valores nas aulas.

Outros temas como a evolução das regras no voleibol, os sistemas de vantagem e pontos corridos, as medalhas olímpicas das seleções masculinas e femininas foram indicados para a dimensão conceitual.

Apesar da ausência desses conteúdos nas indicações dos professores, é necessário esclarecer que no processo de construção coletiva pautada na necessidade do desenvolvimento de conteúdos nas três dimensões, os professores foram levados a refletir sobre temas que pudessem contemplar, além da dimensão procedimental, também a conceitual e atitudinal.

Todos os conteúdos indicados pelos professores para cada ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental foram agrupados num quadro, à partir do qual passou-se a seleção dos temas para a elaboração do livro.

Além disso, apresentou-se uma sugestão de roteiro para a elaboração das aulas, com o objetivo de auxiliar os professores. Uma estrutura comum era necessária para a construção do livro e ajudaria os professores a pensar em momentos distintos da aulas, nos quais cada dimensão dos conteúdos pode ser privilegiada. Essa estrutura foi adaptada das obras de Darido e Souza Junior (2007) e Darido (2011):

Estrutura das aulas do livro de voleibol
Objetivo
1. Conversa inicial
2. Leitura para o professor
3. Vivências
4. Discussões
5. Tarefa para casa; pesquisas; curiosidades; dicas; memória

Quadro 28: Estrutura das aulas do livro de voleibol.

O primeiro item do tema é o *objetivo*, que apresenta a finalidade da aula. Na verdade o tema pode ser desenvolvido em uma ou mais aulas, número que é sugerido no livro. Mas entende-se que o professor é quem vai decidir como proceder em relação à quantidade de aulas que necessita ou pretende delegar a cada tema.

A *Conversa inicial* acontece no início da aula, na qual se explica aos alunos o tema que será desenvolvido, preferencialmente por meio de algumas perguntas para saber o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Além disso, é um momento privilegiado para introduzir os conceitos e fatos referentes ao conteúdo.

O tópico *Leitura para o professor* tem a finalidade de apresentar um texto para que o professor recorde ou tome contato com os conceitos que podem ser transmitidos aos alunos.

Na parte das *Vivências*, encontram-se as atividades práticas relacionadas ao tema. É a parte da aula relacionada à dimensão procedimental.

O item *Discussões* apresenta questões que têm por objetivo promover uma reflexão sobre as vivências e conceitos ensinados. É o momento mais propício para refletir sobre as atitudes dos alunos na aula e os valores que podem ser incorporados a partir do conteúdo aprendido e vivenciado.

Esses são os itens básicos que devem constar em todas as aulas. Outros podem ser utilizados de modo opcional:

- *Tarefa para casa*: sugestão de tarefa para que os alunos realizem em casa.
- *Pesquisas*: podem ser feitas pelos alunos durante as aulas ou mesmo como tarefa de casa.
- *Curiosidades*: fatos e situações curiosas relacionadas ao tema.
- *Dicas*: informações que auxiliem o professor na elaboração ou implementação da aula.
- *Memória*: fato histórico sobre o tema.

O grupo decidiu que as “dicas” poderiam ser incluídas em qualquer parte da aula, pois seu objetivo é ajudar o docente a resolver pequenos problemas já vivenciados pelos professores do grupo em suas próprias experiências.

- 6º ano

O quadro 29 apresenta os conteúdos indicados pelos professores para o 6º ano e os que foram escolhidos para o livro:

Conteúdos indicados pelos professores	Conteúdos selecionados para o livro
Habilidades motoras: lançar, receber, saltar, rebater	História do voleibol
Movimentação	Câmbio
Exercícios de controle de bola	Variações do câmbio
Jogos pré-desportivos	Do câmbio ao voleibol
Posições básicas	Saque por baixo, toque e manchete
Toque	Sistema de jogo 6X0
Manchete	História do voleibol no Brasil
Saque por baixo	
Sistema de jogo 6X0	
Conhecer os jogadores da seleção masculina e feminina e os da cidade	
História do voleibol	
Líbero	

Quadro 29: Conteúdos indicados e selecionados para o 6º ano.

A questão principal que norteou a seleção dos conteúdos foi: o que é fundamental ensinar sobre o voleibol no 6º ano? Em outras palavras: o que os alunos do 6º ano devem saber sobre o voleibol?

Segundo González (2006) um dos princípios para a organização de projetos curriculares para a Educação Física baseia-se na idéia de aprendizagem, ou seja, antes de selecionar os conteúdo é necessário definir o que o aluno deve aprender. Essa definição implica numa clara explicitação dos conteúdos (procedimentais, conceituais e atitudinais) que se entendem de responsabilidade dessa disciplina.

No grupo os professores indicavam o que deveria ser aprendido em cada ano e os conteúdos, que eram discutidos em termos de relevância e do quê exatamente deveriam contemplar em relação às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

O primeiro tema “História do voleibol”, foi indicado pela professora 6 e a partir da sugestões do grupo, o tema deveria ser escrito para duas aulas. Na primeira, os alunos seriam incentivados a trabalhar em grupos para criar a história do voleibol e

vivenciá-la, apenas na segunda aula o professor contaria a história real da origem da modalidade.

Esse modelo de aula já foi apresentado por Souza Junior (2011) para ensinar a história do futebol nas aulas de Educação Física escolar: “A origem do futebol: do jogo ao esporte” e foi elaborado à partir da própria experiência do autor como docente nos Ensinos Fundamental e Médio.

Os conteúdos relacionados às habilidades motoras, controle de bola e movimentação em quadra que haviam sido citados pelos professores, foram agrupados aos jogos pré-desportivos para serem desenvolvidos por meio de três ou quatro aulas.

Na discussão do tema sobre os jogos pré-desportivos, apresentou-se aos professores a proposta curricular do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) para o esporte voleibol. Entre as propostas estaduais, essa é a única que parte da compreensão da dinâmica do jogo e da aplicação dos elementos técnico-táticos básicos da modalidade. Para o 6º e 7º anos propõe:

Intenções técnico-táticas individuais do voleibol:

- Procurar jogar com os companheiros;
- No saque, colocar a bola numa zona de difícil recepção (saque por baixo);
- Na recepção, deslocar-se para cobrir os espaços vazios, movimentar-se para defender, quando oportuno, e se posicionar de forma adequada para direcionar a bola para cima e para frente, procurando dar continuidade às ações da sua equipe;
- No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um companheiro que se encontre em condições de dar continuidade às ações ofensivas;
- Antes de o levantador da equipe receber a bola e realizar o levantamento, posicionar-se para finalizar o ataque, procurando jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte as ações defensivas dos adversários (RIO GRANDE DO SUL, p. 179).

Para 8º e 9º anos os conteúdos indicados são:

Intenções técnico-táticas individuais do voleibol:

- Sacar buscando colocar a bola numa zona de difícil recepção (saque por baixo ou por cima);
- Na recepção, cobrir os espaços vazios, movimentar-se para defender, quando oportuno, e se posicionar de forma adequada para jogar a bola para o alto e para frente, procurando dar continuidade às ações da sua equipe;
- No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um companheiro que se encontre em condições de dar continuidade às ações ofensivas ou, quando oportuno, surpreender o adversário enviando a bola para um espaço vazio no campo contrário;
- Antes de o levantador da equipe receber a bola e realizar o levantamento, posicionar-se para finalizar o ataque com uma cortada, procurando jogar a

bola num espaço da quadra adversária que dificulte as ações defensivas dos adversários.
Sistemas de jogo: recepção de saque e ataque 6:0 5:1 (RIO GRANDE DO SUL, p. 179).

Esses conteúdos foram discutidos no grupo no sentido de serem incorporados nas aulas de jogos pré-esportivos e favorecerem a compreensão do voleibol pelos alunos. Ficou decidido ainda que o câmbio e o minivôlei seriam os jogos utilizados para trabalhar os princípios táticos e os outros conteúdos indicados anteriormente como o posicionamento na quadra e a ordem de rodízio.

Comentou-se sobre a importância da utilização de mini-quadras e da substituição progressiva do segurar, passar ou lançar pelo rebater e os fundamentos específicos de toque, manchete e saque por baixo.

Outros temas escolhidos pelo grupo para o 6º ano foram os fundamentos de toque, manchete e saque por baixo, agrupados em duas aulas e o sistema de jogo 6X0.

O tema do líbero e outros que foram indicados pelos professores, como as posições básicas, não foram selecionados para as aulas do 6º ano, pois todos concordaram que poderiam ser incluídos em anos posteriores.

Para a elaboração das aulas, optou-se pela divisão dos conteúdos/temas selecionados entre os membros do grupo, para que fossem elaborados durante a semana, nos dias de intervalo entre as reuniões. Além disso, os temas foram distribuídos de acordo com o interesse ou identificação dos professores com os conteúdos selecionados.

Eu acho que esse é o caminho, já que gente quer fazer uma coisa de qualidade cada um aqui tem que fazer o que se sente mais a vontade (PROFESSOR 2).

Os temas do 6º ano foram distribuídos da seguinte maneira:

Tema	Aulas	Responsável
Tema 1: História do voleibol	2	Professora 6
Tema 2: Mini-câmbio	1	Pesquisadora
Tema 3: Variações do mini-câmbio	1	Pesquisadora
Tema 4: Do câmbio ao vôlei	2	Pesquisadora
Tema 5: Toque, manchete e saque por baixo	2	Professores 2 e 3
Tema 6: Sistema de jogo 6X0	1	Professor 4
Tema 7: História do voleibol no Brasil	2	Professor 1

Quadro 30: Temas selecionados para o 6º ano, número de aulas e professor responsável.

Foram disponibilizados por e-mail alguns modelos de aulas para que os professores pudessem ter uma ideia de como os temas poderiam ser desenvolvidos.

Como as aulas do 6º ano seriam aplicadas pela professora 6, dedicou-se um encontro apenas à discussão das mesmas, que previamente foram lidas por todos os integrantes do grupo.

O encontro iniciou-se com a discussão sobre alguns termos utilizados nas aulas do 6º ano, que segundo a professora 6 e o professor 1, se repetiam várias vezes, como: sugerimos, procure, propomos, disponibilize. Decidiu-se então, que era necessário fazer uma revisão mais atenta do texto para suprimir as palavras muito repetidas.

Explicou-se que termos como “propomos” ou “sugerimos” foram utilizados no sentido de oferecer autonomia para o professor decidir se realmente quer usar o conteúdo da maneira como está indicado. Não deseja-se transmitir uma impressão de ordem aos leitores do livro e sim apenas sugestões em respeito à decisão dos mesmos na escolha dos temas a serem desenvolvidos.

Houve um acordo de que na introdução do livro essa informação deveria estar clara, no sentido de explicar que os temas não devem ser seguidos como “receitas” e sim como parâmetros para que o professor elabore suas próprias aulas, utilizando do livro o que for conveniente de acordo com a realidade de suas turmas.

O primeiro tema dos conteúdos selecionados para o 6º ano foi “História do voleibol”. As principais alterações foram feitas pela própria professora 6, autora das aulas.

Ela considerou que o tema apresentava muitas informações históricas que poderiam ser resumidas, fez algumas modificações na dinâmica da atividades, incluiu imagens para ilustrar as aulas, dicas de adaptação dos materiais e variação nos tamanhos e tipos de bolas.

Preocupou-se ainda em sugerir a dimensão atitudinal, na parte de discussão, propondo questões para que os alunos refletissem sobre suas atitudes, fato que foi destacado na reunião no sentido de estimular os professores na inclusão dessa dimensão, pouco evidente nas aulas.

Os outros professores comentaram sobre as figuras que a professora colocou no tema. São imagens de jogos da época de criação do voleibol que apresentam a diferença dos trajes e do biotipo do praticantes em relação às vestimentas e atletas atuais, fato que pode ser contextualizado nas aulas.

O professor 2 ressaltou a “chamada temática” proposta nesse tema, pois é a primeira aula do livro e esse tipo de chamada vai auxiliar o docente a ter idéia do conhecimento prévio dos alunos sobre a modalidade.

O grupo discutiu sobre a quantidade de conteúdo em relação ao número de aulas indicadas para o seu desenvolvimento, pois na parte procedimental, previa-se que os alunos além de criar uma história para a origem do voleibol e um jogo como seu precursor, tivessem a oportunidade de vivenciar os jogos elaborados pelos colegas. Seguia-se ainda a discussão e a exposição da história real e de figuras de jogos do início do século XX.

Num primeiro momento parecia haver muito conteúdo para duas aulas e essa era uma preocupação, pois não se deseja que o professor ministre apenas aulas de voleibol na escola. Por outro lado, é interessante oferecer diversas opções para que ele possa escolher o que deseja trabalhar com seus alunos.

Na verdade vocês estão levantando uma questão que já estava me preocupando um pouco, é muito conteúdo. A gente tem que pensar nessas aulas mais enxutas. Você como professora (professora 6), pega essa aula, qual a saída você ia dar para isso? Porque também a gente oferece essas opções mas não quer dizer que o professor tem que fazer (PESQUISADORA).

Eu pensei nessa disponibilidade de tempo que a gente tem, em dividir a sala em quatro grupos, determinaria um tempo, por exemplo, dez minutos, para eles criarem a história e o jogo e depois já ia para a vivência desses jogos. Depois ia para a discussão. Acho que não mostraria as fotos para eles com o tempo que eu tenho (PROFESSORA 6).

E você não poderia pedir como tarefa para casa eles pesquisarem as fotos antigas? (PESQUISADORA).

Poderia também, até passar os sites (PROFESSORA 6).

Nesse sentido, optou-se por manter o tema como estava e verificar no momento da aplicação das aulas essa adequação.

Na implementação a professora adotou uma estratégia diferente da que havia comentado no grupo. Depois da exposição dos alunos de suas histórias e dos jogos, ela sugeriu que eles escolhessem apenas um jogo para vivenciar. Por meio de votação cada turma escolheu o jogo que considerou mais interessante e todos praticaram.

A estratégia foi eficaz e as outras atividades do tema foram desenvolvidas com tranquilidade pela professora nas duas aulas previstas.

Sobre o segundo tema “Mini-câmbio”, as principais sugestões foram em relação à leitura para o professor, que continha termos complexos e muitas informações que deveriam ser resumidas e simplificadas.

No terceiro tema “Variações do câmbio”, os professores destacaram a ênfase da aula sobre a habilidade de rebater e a utilização de mini-quadras. Essa aula previa a inserção dos fundamentos básicos do voleibol, na seguinte ordem: saque por baixo, toque e manchete. O professor 2 sugeriu que essa ordem fosse alterada. Sua sugestão justifica-se pela explicação de Bizzocchi (2004) sobre a sequência de ensino dos fundamentos.

Segundo o autor o método progressivo-associativo para o ensino do voleibol consiste em seguir a dinâmica dos movimentos específicos a serem realizados, aproveitando a semelhança da postura básica e provocando uma transferência de aprendizagem do fundamento aprendido anteriormente para o seguinte.

Além disso, Bizzocchi (2004) explica que o toque deve ser ensinado antes da manchete justamente por ser mais difícil de executar. Quando os alunos aprendem a fazer a manchete, esse passa a ser o fundamento mais utilizado. Por ser executada com os braços estendidos, na altura do quadril ou até abaixo dos joelhos, fato impossível no toque por cima, o aluno se acomoda. É muito mais fácil recorrer à manchete do que ao toque para recuperar uma bola, se a manchete for ensinada antes, o toque passará a ser um artigo de segunda necessidade.

Com o toque e a manchete bem assimilados chega-se ao saque por baixo. A facilidade em lidar com esses fundamentos permite ao aluno antecipar seus movimentos e prever de forma mais elaborada a trajetória da bola na recepção do saque.

O professor 2 relatou que ele mesmo havia na aula dos fundamentos utilizado a sequência saque-toque-manchete, no entanto, depois de ler a explicação do Bizzocchi (2004) optou por utilizar a ordem indicada pelo autor.

Sobre o tema 4 do 6º ano “Do câmbio ao vôlei”, a professora 6 posicionou-se contrária à sugestão de permitir que alguns alunos com mais dificuldade entrem na quadra para fazer o saque. Segundo ela, essa estratégia pode expor o aluno diante dos colegas ou invés de favorecê-lo, por isso, sugeriu que todos comessem a sacar mais próximos da rede.

Por outro lado, os professores 1 e 2 indicaram que o que mais interessa aos alunos é conseguir passar a bola pela rede, independente do local de onde realizam o saque.

Concordou-se que esse tipo de situação deve ser mediada pelo próprio professor, diante das condições da sua turma. Em decorrência desses argumentos a sugestão não foi alterada.

O tema 5 trata dos fundamentos básicos de toque, manchete e saque por baixo. Julgou-se necessário oferecer na leitura para o professor desse tema, uma explicação sobre o método progressivo-associativo indicado por Bizzocchi (2004) para o ensino dos fundamentos.

Comentou-se sobre as dicas que foram incluídas nos temas no sentido de padronizar sua inserção no texto pois, elas aparecem tanto no meio das vivências, quanto no final das aulas, geralmente como item 5.

A professora 6 afirmou que as prefere ao longo do tema, mas verificou-se que em alguns casos elas também se faziam necessárias no final. Por isso, optou-se por sua utilização sempre que fosse preciso.

A respeito das vivências, questionou-se as atividades sugeridas em duplas ou trios em relação ao número de bolas disponíveis nas escolas. Para solucionar esse problema pensou-se em oferecer outras opções de atividades, além disso, conta-se com a adaptação dos exercícios pelo próprio professor, segundo suas condições, materiais e necessidades.

Sobre o tema 6 “Sistema de jogo 6X0”, inicialmente discutiu-se sobre a diferença conceitual entre sistema de jogo e esquema tático. O professor 2 explicou que num determinado sistema de jogo é possível adotar diferentes esquemas táticos, de acordo com as demandas do próprio jogo:

Por exemplo, você está jogando no sistema 5X1, com cinco atacantes e um levantador. Dentro desse sistema de jogo, você pode ter um esquema de defesa em semi-círculo ou com apenas dois defensores. Dentro do mesmo sistema de jogo, você tem esquemas táticos diferentes (PROFESSOR 2).

Verificou-se que os conceitos incluídos na aula estavam incorretos, pois consideravam os termos como sinônimos. O grupo sugeriu as alterações necessárias e a aula foi reelaborada.

Por fim, tratou-se do tema 7 sobre a “História do voleibol no Brasil”. Mais uma vez comentou-se sobre a preocupação com as condições das escolas e dos professores na utilização de vídeos da internet para o desenvolvimento do tema.

O desenvolvimento da aula, por conta da quantidade de vídeos indicados, ficou confuso. Constatou-se que haviam mais sugestões de vídeos sobre as gerações masculinas que femininas do voleibol brasileiro.

Além disso, não havia a história do surgimento do voleibol no Brasil e informações sobre seu desenvolvimento no país até chegar na geração de prata. Julgou-se necessário acrescentar esses dados, mas de modo sucinto, apenas para contextualizar o tema.

- 7º ano

O quadro 31 apresenta os conteúdos indicados pelos professores para o 7º ano e os que foram selecionados para o livro:

Conteúdos indicados pelos professores	Conteúdos selecionados para o livro
Controle de bola	Toque e manchete
Toque	Saque por baixo e por cima
Manchete	Cortada
Saque por baixo e por cima	Defesa
Bloqueio	Mintonette
Cortada	Evolução das regras
Sistemas de jogo 6X0 e 4X2	
Posições básicas	
Regras	

Quadro 31: Conteúdos indicados e selecionados para o 7º ano.

O controle de bola foi identificado como os movimentos que os alunos realizam para manter a bola no alto e sendo assim, todos concordaram que podem ser trabalhados por meio dos fundamentos de toque e manchete, mais uma vez selecionados para revisão e prática pelos alunos.

Considera-se que no 7º ano os alunos ainda têm dificuldades na execução desses fundamentos, por isso existe a necessidade de que eles vivenciem os movimentos no sentido de buscar aprimorá-los.

O saque por baixo também foi relacionado para revisão e trabalho de direcionamento e incluído o saque por cima.

O fundamento da cortada foi escolhido para compôr um tema, considerando que a experiência do saque por cima ocasionaria uma transferência de aprendizagem facilitando a execução do movimento da cortada.

Os professores consideraram que o bloqueio poderia ser deixado para o 8º e 9º anos, por ser um fundamento mais difícil de aplicar no jogo, devido ao tipo de deslocamento que exige do praticante na rede e o equilíbrio que se deve ter, além do fato de que a inclusão do bloqueio modifica toda a estrutura de defesa de uma equipe.

Em relação ao sistema de jogo 4X2, o professor 2 indicou:

Posso falar da minha experiência? Na minha turma de treinamento lá na escola, eu tenho os três anos juntos 7º, 8º e 9º. Os levantadores não são os alunos mais novos, não são dos de 7º. Os levantadores são de 9º ou 8º ano. É uma experiência minha, mas os alunos de 7º ano não têm essa maturidade para levantar (PROFESSOR 2).

De acordo com o professor 2, os alunos do 7º ano apresentam dificuldades para fazer levantamentos. A partir dessa colocação o grupo considerou pertinente deixar o sistema de jogo 4X2 para os anos posteriores.

A respeito do sistema 6X0, houve a sugestão do professor 3 de que para o 7º ano o passe da primeira bola fosse feito para o jogador da posição 2 em vez da 3. Essa situação facilita a aprendizagem do sistema de jogo 4X2 em que o levantador atua na saída de rede.

A gente pode definir que o passe não precisa ser mais para o aluno do meio. Pode ser para o aluno da posição 2 (PROFESSOR 3).

Eu acho, discordando do (professor 3), que a bola tem que ir para o jogador do meio, até porque se você jogar para o da posição 2 essa bola não vai chegar nunca do aluno da 4 atacar. Vai ficar só o aluno do meio atacando (PROFESSOR 2).

Segundo o professor 2, com o levantador nessa posição dificilmente a bola chegará no jogador da entrada de rede, justamente pela dificuldade que os alunos dessa faixa etária possuem para executar essa ação no jogo. Sendo assim, é melhor trabalhar com o levantador na posição central.

As considerações desse professor expressam a importância do conhecimento prático indicado por Schön (1992). De acordo com o autor, a prática profissional é

fonte de conhecimento que os professores adquirem e desenvolvem ao longo de sua carreira docente.

Schön (2000) aponta para a importância de se incorporar ao currículo o conhecimento de professores competentes e talentosos, capazes de mediar de forma eficaz as indeterminações da prática.

Diante dos argumentos professor 2, optou-se então pela não elaboração de um tema específico para o sistema 6X0, já que não haveria nenhuma novidade em relação ao tema já desenvolvido para o 6º ano. Todavia, o grupo considerou que o sistema deveria ser utilizado nos jogos que os alunos vivenciariam em outras aulas, como as de fundamentos, por exemplo.

Sobre as posições básicas, houve um consenso sobre o fato de que já vinham sendo trabalhadas nos temas relacionados aos diversos fundamentos, pois a posição de expectativa deve ser assumida pelo praticante na execução de qualquer um deles, por isso não foram contempladas num tema específico.

Em relação às regras do voleibol, optou-se por uma aula sobre a evolução das mesmas ao longo dos anos, considerando-se que a modalidade é uma das que mais sofreram alterações, especialmente por influência da mídia.

Considerou-se importante retomar a história do voleibol e elaborar uma aula sobre o mintonette, na qual os alunos teriam a oportunidade de vivenciar o jogo que se transformou no voleibol e era praticado com apenas dez regras básicas.

Os temas do 7º ano foram distribuídos da seguinte maneira:

Tema	Aulas	Responsável
Tema 1: O mintonette	1	Professora 6
Tema 2: Fundamentos de toque e manchete	2	Professor 4
Tema 3: Saque por baixo e saque por cima	1	Professor 2
Tema 4: Fundamento da cortada	1	Professora 5
Tema 5: Defesa	1	Professor 3
Tema 6: A evolução da regras do voleibol	2	Professor 1

Quadro 32: Temas selecionados para o 7º ano, número de aulas e professor responsável.

Num encontro posterior, os temas foram comentados pelos próprios professores que os elaboraram.

O professor 1 no tema “Evolução das regras no voleibol” optou por escrever sobre as regras modificadas à partir da década de 1980, visando o voleibol espetáculo e a influência da mídia.

A mídia teve um papel fundamental na alteração das regras da modalidade para transformá-la num espetáculo mais atrativo ao público, especialmente àquele

que acompanha os jogos transmitidos pela televisão. O exemplo mais evidente provavelmente tenha sido a alteração do sistema de contagem de pontos, que passou da vantagem para os pontos corridos, no intuito de dinamizar e diminuir o tempo das partidas.

Considera-se importante que os alunos tenham acesso a essas informações no sentido de tornarem-se apreciadores críticos não só do voleibol, mas do esporte de alto nível de modo geral, pois muitas das mudanças promovidas nas diversas modalidades devem-se ao interesse da mídia e à necessidade de espetacularização do esporte.

Segundo Betti (1998) "(...) a mídia exerce uma função de *conhecimento* sobre o esporte (táticas, técnicas, história, tecnologia etc.), embora como função complementar, porque a principal é a espetacularização" (p. 149).

A transmissão televisiva propõe uma nova visão do evento esportivo quando privilegia, por exemplo, a repetição de lances espetaculares, o fanatismo da torcida e a euforia da vitória. Condição que facilita muito a comercialização do esporte (BETTI, 1998).

A televisão, além de estimular o consumo de produtos esportivos (vestuário, equipamento etc.), utilizando o esporte como conteúdo ou associando-o a outros produtos por meio do anúncio publicitário, tornou o próprio telespetáculo esportivo num produto de consumo comparável à telenovelas e aos programas de auditório (p. 36).

Daí a importância de contribuir no processo de formação crítica dos alunos, para que tenham condições de compreender e interpretar as intenções da mídia em relação ao fenômeno esportivo.

A professora 6 desenvolveu o tema "Mintonette", no qual os alunos teriam a oportunidade de conhecer as principais regras da primeira versão do voleibol moderno e vivenciá-las. A professora evidenciou a não utilização de alguns fundamentos pelos alunos como a manchete, a cortada e o saque por cima, pelo fato de não existirem no jogo criado em 1895. Desse modo, o mintonette era praticado basicamente por meio do saque por baixo, toque e bloqueio, que foram os primeiros fundamentos técnicos da modalidade.

O jogo é muito interessante para os alunos dessa faixa etária, pois as regras favorecem a participação e não exigem elevado grau de nível técnico dos participantes. O número indeterminado de alunos por equipe e de toques para

passar a bola para a quadra adversária possibilita maior participação dos jogadores. O fato de ser permitido que a bola toque num objeto fora da quadra e seja recuperada facilita o jogo. As duas tentativas no saque, podendo contar com o auxílio de uma colega para passar a bola também favorece os alunos pouco habilidosos nesse fundamento.

Esses fatores fazem com que o jogo seja estimulante e ainda possibilite reflexões sobre a relação entre as regras e o fator da exclusão ou inclusão dos participantes em determinado jogo ou modalidade esportiva.

Impolcetto (2011) propõe para o ensino da evolução das regras do voleibol que os alunos também vivenciem o mintonette, além de outras alterações importantes nas regras ao longo da história da modalidade.

No entanto, o objetivo da proposta de aula de Impolcetto (2011) é conduzir os alunos a refletir sobre os motivos que teriam levado às mudanças das regras no voleibol, ou seja, a influência da mídia e a espetacularização do esporte e não propriamente a questão da inclusão dos alunos, o que aponta para as variadas possibilidades de tratamento de um mesmo tema.

Para finalizar a apresentação dos temas do 7º ano, a professora 5 expôs sua aula do fundamento da cortada. Como a professora escreveu uma aula com conteúdos complexos para a faixa etária decidiu-se adequar o conteúdo e utilizar algumas partes em temas posteriores.

- 8º ano

O quadro 33 apresenta os conteúdos indicados pelos professores e os que foram selecionados para o livro:

Conteúdos indicados pelos professores	Conteúdos selecionados para o livro
Resolução de situações problema	Sistema 6X0 com resolução de problemas
Saque por cima	Saque por cima e recepção
Cortada - tipos de cortada	Cortada
Levantamento	Defesa
Passe	Sistema 4X2
Defesa	Regras básicas
Sistema de jogo 4X2, 4X2 ofensivo e 5X1	
Líbero	

Quadro 33: Conteúdos indicados e selecionados para o 8º ano.

O fundamento da cortada novamente foi selecionado para o 8º e incluídos os tipos de cortada, com ênfase para o direcionamento da bola na quadra adversária (cortada na diagonal e paralela).

Sobre os sistemas de jogo 4X2, 4X2 ofensivo e 5X1, houve um consenso de que não seria possível tratar dos três sistemas no 8º ano. Os professores foram questionados a respeito da relevância desse conteúdo para as séries finais do Ensino Fundamental.

Vocês ensinam 4X2 para os alunos? Será que a gente tem que ir direto para o 5X1? Cabe sistema de jogo até o 9º ano ou isso é conteúdo do Ensino Médio? (PESQUISADORA).

Os professores 2 e 4 responderam que costumam trabalhar com o sistema 4X2 com os alunos dessa faixa etária e que funciona muito bem, por isso o conteúdo foi selecionado.

No entanto, o professor 2 apontou a opção de sugerir no livro o sistema 4X2 com levantador na posição 3 (meio de rede), pois os alunos nessa fase podem ter dificuldades de realizar o levantamento da posição 2 para a posição 4, o que requer muita força. Já no meio da rede, o aluno pode efetuar levantamentos de frente tanto para uma ponta (posição 2) quanto para a outra (posição 4).

Mais uma vez o professor 2 utilizou seu conhecimento prático (SCHÖN, 1992) para justificar a necessidade de adaptações no sistema de jogo 4X2.

O tema “resolução de situações problema” foi indicado pelos professores no sentido de oferecer aos alunos situações dentro do jogo, sobre as quais eles teriam que refletir para buscar uma solução. A grande dúvida sobre a inclusão ou não desse tema foi: será que no 8º ano os alunos apresentam um nível de jogo que permite a inserção de situações problemas a serem resolvidas?

Alguns indicaram que não e nesse caso o tema deveria ser desenvolvido apenas no 9º ano ou Ensino Médio. Mas segundo o professor 2:

De repente eles não vão estar conseguindo jogar, mas por exemplo, durante um jogo, um aluno erra um saque e você pergunta: “Por que você errou esse saque?” ou “Por que você acha que errou esse saque”? Ele já não vai ter que pensar para resolver esse problema? Ou então “Por que aquela largada caiu ali”? Os alunos vão ter que pensar numa solução para esse problema (PROFESSOR 2).

Diante desses argumentos, o grupo optou pela elaboração do tema por meio do sistema de jogo 6X0, considerando que algumas turmas já têm condição de desenvolvê-lo, além disso, o professor que ler o livro terá condições de optar pela utilização desse tema nesse ano ou não.

Essa perspectiva de apresentar situações problemas aos alunos vêm sendo indicada por alguns autores da Pedagogia do Esporte (GARGANTA, 1995; GRECO E BENDA, 1998) como já apontado anteriormente. Pretende-se por meio desse tipo de metodologia, conduzir o aluno a um processo de reflexão e tomada de decisão sobre as ações que devem ser por ele tomadas no jogo.

Sobre o fundamento de saque, o professor 2 foi questionado sobre a necessidade de oferecer novamente esse tema. Ele respondeu que havia possibilidades de avançar nas aulas do 8º ano com o saque flutuante e foi sugerida a vivência do saque “jornada nas estrelas” como forma de conhecimento e até mesmo descontração para os alunos.

A respeito dos temas passe e defesa, o grupo concluiu que na verdade deveria ser recepção (do saque) e defesa (do ataque), pois o passe acontece nas duas situações.

O professor 2 considerando que o saque é um fundamento presente desde o 6º ano nas aulas elaboradas para o livro, sugeriu que a recepção fosse incluída no 8º.

Além disso, o grupo optou por tirar o tema de defesa do 7º ano e colocar no 8º também, pois no 7º os alunos teriam o primeiro contato com a cortada, seu aprofundamento começaria no 8º ocasionando uma situação mais favorável para o ensino da defesa. Decidiu-se também que informações sobre o líbero deveriam ser incluídas nessa tema, já que ele é um jogador especializado nessa ação.

O levantamento foi descartado como tema, pois considerou-se que estaria sendo trabalhado nas aulas de cortada e sistemas de jogo.

No sentido de dar continuidade à questão das regras da modalidade, o grupo escolheu um tema sobre as regras básicas do voleibol, no sentido de oferecer aos alunos informações mais específicas sobre as dimensões da quadra e da rede, a constituição das equipes, os toques na bola, a pontuação do jogo, dentre outras regras.

Os temas foram distribuídos da seguinte maneira:

Tema	Aulas	Responsável
Tema 1: Sistema 6X0 com resolução de problemas	2	Pesquisadora
Tema 2: Saque e recepção	2	Professor 2
Tema 3: Cortada	1	Professora 5
Tema 4: Defesa	1	Aula pronta do 7º ano
Tema 5: Regras básicas	2	Professor 1
Tema 6: Sistema de jogo 4X2	2	Professor 4

Quadro 34: Temas selecionados para o 8º ano, número de aulas e professor responsável.

Depois da elaboração dos temas, o professor 2 apresentou a aula sobre saque por cima e recepção. Na recepção ele optou pela sistema em “W”, no sentido de organizar os alunos para a ação de receber o saque.

Sugeriu ainda que essas aulas fossem colocadas antes do tema 6X0 com resolução de problemas, no qual os alunos já podem utilizar o sistema de defesa em “W”. A aula sobre regras básicas foi indicada como o primeiro tema do 8º ano, no sentido dos alunos utilizarem esse conhecimento nas demais aulas.

A professora 5, responsável pelo tema da cortada, propôs os diferentes tipos de cortada para o 8º ano. Mesmo reconhecendo que os alunos dessa faixa etária podem ter dificuldade para, por exemplo, direcionar uma cortada para a paralela ou diagonal, o grupo concordou que o conteúdo seria válido principalmente quanto à dimensão conceitual.

Sugeriu-se a inclusão de fotos ou figuras de cortadas nas diferentes posições da rede como na entrada, saída e meio, para facilitar a visualização do professor.

A aula de defesa que foi transferida do 7º para o 8º ano foi comentada pelo professor 3. Ele enfatizou o fato de que no voleibol a bola pode ser defendida por qualquer parte do corpo e não apenas por meio dos fundamentos de toque e manchete. Além disso, incluiu os fundamentos de mergulho e rolamento, além de informações sobre o líbero, jogador especializado nessa função.

A professora 6 comentou sobre um fato que havia acontecido em uma de suas aulas no meio da semana que implicou numa alteração no livro. Ela levou os alunos do 6º ano para assistir um jogo de voleibol no Sesi da cidade, durante o jogo um aluno perguntou: “Porque aquele jogador está de roupa branca?”, referindo-se ao líbero.

Verificou-se que no livro informações sobre o líbero seriam transmitidas apenas no 8º ano. A professora sugeriu que na aula sobre a história do voleibol no Brasil do 6º ano, fossem incluídas informações sobre o líbero, que aparece nos vídeos da geração mais atual.

- 9º ano

O quadro 35 apresenta os conteúdos indicados pelos professores e os selecionados para o livro:

Conteúdos indicados pelos professores	Conteúdos selecionados para o livro
Resolução de situações problema	Saque por cima
Saque por cima com variação dos tipos de saque e direcionamento	Cortada e bloqueio
Ataque	Linguagem do voleibol
Bloqueio (duplo e triplo)	Sistema 4X2
Defesa	Vôlei sentado
Definição das posições dos jogadores em quadra	
Linguagem do voleibol	
Sistemas de jogo 4X2 e 5X1	
Líbero	

Quadro 35: Conteúdos indicados e selecionados para o 9º ano.

Sobre o conteúdo resolução de situações problema, o grupo apesar de reconhecer a importância do tema, decidiu que a aula do 8º ano era suficiente para o livro, por isso, ele não precisaria ser repetido.

O tema saque por cima, foi novamente selecionado para tratar especialmente do saque “viagem ao fundo do mar” para que os alunos pudessem conhecer e vivenciar o saque mais utilizado nas equipes de alto rendimento.

Segundo Betti et al. (2007) quando um gesto esportivo é vivenciado “ele traz incorporado em si todos os gestos precedentes realizados por todos aqueles que um dia o executaram” (p. 49). Os alunos provavelmente já viram jogadores de voleibol sacando “viagem” na televisão ou mesmo algum de seus colegas buscando realizá-lo, portanto, esse já é um conhecimento adquirido a nível cognitivo, mas que necessita ser adquirido por meio da percepção ou da prática do gesto em si.

Daí a importância da vivência desses gestos, que não são inéditos no plano da cultura (pois foram criados e repetidos por outras pessoas), mas são inéditos no plano da percepção para quem os aprende pela primeira vez (BETTI et al., 2007).

Decidiu-se elaborar um tema sobre os fundamentos de cortada e bloqueio, considerando a relação desses nas ações de ataque e defesa do jogo de voleibol.

Sobre a defesa, o grupo concordou que o tema elaborado para o 8º ano também era suficiente e já contemplava a questão do líbero, especialmente por que na escola não existe a necessidade dos alunos ficarem executando, por exemplo, rolamentos e mergulhos. Entende-se que esses fundamentos são muito utilizados

pelas equipes de alto rendimento, por isso, devem ser praticados em situações de treinamento e não na escola, até mesmo pelas condições físicas da escola que não oferecem a segurança necessária, como piso adequado para a realização desses fundamentos.

Uma aula sobre a linguagem do voleibol foi selecionada com a finalidade de oferecer aos alunos conhecimentos sobre certos termos e ações dos jogadores e técnicos de voleibol. Reconheceu-se que esse tipo de conteúdo insere os alunos no universo da modalidade, permitindo a compreensão de certas ações e termos, o que favorece a apreciação do esporte.

Houve dúvida quanto a dimensão procedimental da aula, que foi resolvida com a sugestão do professor 3:

Na vivência podemos sugerir que enquanto duas equipes jogam, os outros alunos descrevam o que acontece no jogo por meio dessa linguagem, por exemplo, um ace, explorou o bloqueio, rally (PROFESSOR 3).

Sobre a definição das posições dos jogadores em quadra constatou-se que já havia sido contemplada na aula de sistema de jogo 4X2 elaborada para o 8º ano. Sua organização exige a definição dos jogadores que atuarão como levantadores, atancantes de ponta e meio de rede.

Para o 9º ano decidiu-se enfatizar dentro desse sistema, a utilização do sistema de recepção do saque em “W” (cinco jogadores participando da recepção) e a defesa dos ataques em “quadrado”, (quatro jogadores participando da defesa).

Sugeriu-se ainda a inclusão do tema “Vôlei sentado”, pelo fato de ser uma modalidade paraolímpica e que possibilita refletir sobre questões importantes a respeito da inclusão e valorização dos deficientes físicos.

Além disso, a experiência de jogar voleibol sentado é muito diferente da vivência do voleibol convencional. Nessa situação, as diferenças de habilidades dos alunos são minimizadas, pois todos encontram-se na condição de realizar os fundamentos do voleibol numa posição pouco comum. A partir dessa experiência, algumas atitudes podem ser discutidas como a reação dos alunos diante das suas próprias dificuldades e dos colegas.

Os temas foram distribuídos da seguinte maneira:

Tema	Aulas	Responsável
Tema 1: A linguagem do voleibol	1	Professor 3
Tema 2: Saque por cima	2	Professor 2
Tema 3: Cortada e bloqueio	2	Professora 5
Tema 4: Sistema de jogo 4X2	2	Pesquisadora
Tema 5: Vôlei sentado	1	Professora 6

Quadro 35: Temas selecionados para o 9º ano, número de aulas e professor responsável.

No 8º encontro houve a apresentação e discussão das aulas elaboradas para o 9º ano. No entanto, professor 3 e as professoras 5 e 6 não estavam presentes, portanto, apenas o tema de saque por cima foi comentado.

O professor expôs que as aulas de saque por cima retomam os tipos saque já ensinados nos anos anteriores – com rotação, flutuante e chapado – e acrescentam o saque “viagem ao fundo do mar”, atualmente o mais utilizado pelas equipes de alto rendimento.

5.4.3 A proposta de organização curricular do voleibol

O questionário entregue aos professores no final do segundo encontro (ANEXO 2), tinha questões que também ofereceram indícios para o processo de organização curricular dos conteúdos do voleibol.

A primeira questão visava confirmar se todos os professores desenvolvem o conteúdo voleibol nas aulas de Educação Física do segundo ciclo do Ensino Fundamental ou faixas etárias correspondentes e todos responderam de modo afirmativo.

Na segunda questão buscava-se verificar em quais anos especificamente a modalidade é desenvolvida e por quê. Essa pergunta foi feita no sentido de averiguar se os professores consideram necessário trabalhar o voleibol em todos os anos ou não e como justificam essa opção.

De acordo com o mapeamento realizado nas propostas curriculares estaduais, apenas as do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e Sergipe (SERGIPE, 2009) não apontam o voleibol como conteúdo a ser desenvolvido em todos os anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

De modo semelhante, os professores indicaram que desenvolvem a modalidade em todos os anos desse ciclo. Apenas a professora 6, que começou a

trabalhar com esse ciclo no início do ano de 2011, afirmou que não trabalharia com o conteúdo em todos os anos.

Segundo ela a cultura corporal tem um acervo de conteúdos muito grande, por isso, não há necessidade de repetir uma determinada modalidade em todos os anos. Além disso, ela justifica que o aprofundamento de determinado conteúdo nas aulas não é algo imprescindível, pois o aluno pode fazê-lo em outro momento se for de seu interesse e ainda existe a questão de procurar diversificar os conteúdos pensando naqueles que não gostam do voleibol.

A partir dessas colocações discutiu-se o quanto a experiência com determinada modalidade influencia o professor no momento da seleção dos conteúdos a serem ensinados nas aulas. A professora 6 era a única do grupo que não possuía uma relação de vivência e conhecimento da modalidade, provavelmente em decorrência disso, apresentou uma opinião diferente sobre o seu ensino em todos os anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Desde o início essa professora desempenhou um papel de contra-ponto no grupo, apontando uma perspectiva diferente e provocando reflexões importantes:

Tirando ela (professora 6), todos nós aqui achamos que é fundamental trabalhar o voleibol do 6º ao 9º ano, mas pela experiência que a gente tem da modalidade. Ela está falando que não entende o sistema de jogo 4X2 e quero que vocês pensem que temos que escrever um livro para o professor que não entende o 4X2, pois se ele não compreende o sistema não perceberá a importância de ensiná-lo na escola (...) e aí eu pergunto a vocês: o que é fundamental ensinar de voleibol na escola? Como auxiliar o professor que não tem experiência com o voleibol a dar uma aula parecida com a do professor que já tem experiência na modalidade? (PESQUISADORA).

A última pergunta do questionário tinha por objetivo verificar o que os professores tomam por base para organizar os conteúdos do voleibol ao longo das séries finais do Ensino Fundamental. O quadro a seguir apresenta as respostas:

Princípios e recursos utilizados para organizar os conteúdos do voleibol	
Professor 1	Vídeos, livros, internet
Professor 2	Realidade e características dos alunos
Professor 3	Experiência profissional e características dos alunos
Professor 4	Características dos alunos
Professora 5	Conhecimentos adquiridos na graduação, características do alunos, experiência profissional, livros
Professora 6	Não respondeu

Quadro 36: Princípios e recursos utilizados para a organização dos conteúdos do voleibol.

As respostas indicam principalmente que os professores costumam utilizar suas próprias experiências acumuladas por meio de vivência pessoal na modalidade ou da carreira profissional na área. Consideram ainda as características dos alunos para organizar os conteúdos a serem transmitidos e utilizam livros como material de apoio, dados que coincidem com os da pesquisa realizada por Impolcetto e Darido (2011).

O quadro 37 apresenta os temas escolhidos pelo grupo e sua organização ao longo do segundo ciclo do Ensino Fundamental:

ANO	TEMAS	Nº TOTAL DE AULAS
6º	Tema 1: História do voleibol (2 aulas) Tema 2: Câmbio (2 aulas) Tema 3: Do câmbio ao minivôlei (2 aulas) Tema 4: Toque, manchete e saque por baixo (2 aulas) Tema 5: História do voleibol no Brasil (2 aulas)	10
7º	Tema 1: O mintonette (1 aula) Tema 2: Toque e manchete (2 aulas) Tema 3: Saque por baixo e saque por cima (2 aulas) Tema 4: A evolução da regras do voleibol: a influência da mídia e o esporte espetáculo (2 aulas) Tema 5: Cortada (1 aula) Tema 6: Sistema de jogo 6X0 ou 6X6 (1 aula)	9
8º	Tema 1: Regras básicas (2 aulas) Tema 2: Saque e recepção (2 aulas) Tema 3: Cortada (1 aula) Tema 4: Defesa (1 aula) Tema 5: Sistema de jogo 6X0 com resolução de problemas (1 aula) Tema 6: Sistema de jogo 4X2 (2 aulas)	9
9º	Tema 1: A linguagem do voleibol (1 aula) Tema 2 : Variações do saque por cima (2 aulas) Tema 3: Cortada e bloqueio (2 aulas) Tema 4: Sistema de jogo 4X2: recepção em “W” e defesa em “quadrado” (2 aulas) Tema 5: O vôlei sentado (1 aula)	8

Quadro 37: Proposta de organização curricular do voleibol do 6º ao 9º anos.

Os conteúdos selecionados transformaram-se em temas, aos quais foram sugeridos números de aulas. Os temas foram organizados ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, ocupando cerca de meio bimestre de um ano letivo (8 a 10 aulas).

A distribuição dos temas deu-se especialmente a partir dos princípios relacionados às características dos alunos e de aumento da complexidade dos conteúdos ao longo dos anos escolares. Nesse sentido, a experiência dos professores que colaboraram com a pesquisa foi fundamental, dada a ausência de

propostas curriculares claramente definidas e testadas na área da Educação Física escolar, como indicam Antunes e Dantas (2010).

O quadro 38 apresenta os conteúdos do 6º ano da presente proposta de organização curricular do voleibol e de outros trabalhos da área:

Ano	Livro voleibol	Propostas curriculares	Impolcetto et al. (2007)	Palma et al. (2008)	Impolcetto e Darido (2011)
6º	- Histórico - Jogos pré-esportivos - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo)	- Histórico - Regras - Fundamentos - Sistemas de jogo - Jogos	- Regras - Compreensão da dinâmica do jogo - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - Jogos reduzidos	- Histórico - Regras - Conhecimento da quadra - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo)	- Histórico - Classificação dos esportes de rede - Jogos pré-esportivos

Quadro 38: Comparação dos conteúdos do 6º ano.

Uma comparação desses trabalhos indica que os conteúdos selecionados para o livro de voleibol contemplam a maior parte dos sugeridos nos demais trabalhos.

Dentre os jogos pré-esportivos sugeridos no livro, o câmbio pode facilitar especialmente a compreensão da dinâmica do jogo por possibilitar a retenção da bola ou utilização de rebatidas, antes da inclusão dos fundamentos técnicos da modalidade. A proposta do Rio de Janeiro (2010) também sugere a utilização do câmbio nas aulas de voleibol.

O minivôlei possui a característica de ser um jogo reduzido em espaço e número de participantes, o que facilita o acesso dos alunos à bola e conseqüentemente o desenvolvimento do jogo e aprendizagem de algumas regras básicas. A proposta curricular do Acre (2010) apresenta estratégias semelhantes para o desenvolvimento desses jogos:

(...) a partir de dificuldades apresentadas na vivência do vôlei, criar diversas mini-quadras (2x2 e 3x3), onde, em cada uma delas, as regras sejam específicas ao desafio dos jogadores: recepção ser feita segurando a bola, permitir um pingô, segurar depois da recepção, sacar por baixo, primeira recepção sempre com manchete etc. (p. 37).

Os fundamentos de toque, manchete e saque por baixo são citados praticamente em todos os trabalhos. No entanto, buscou-se oferecer um tratamento

diferenciado ao desenvolvimento dos mesmos nas aulas de Educação Física, no sentido de superar os métodos tradicionais de ensino, baseados na repetição dos gestos técnicos, propondo vivências voltadas para sua utilização no jogo.

A respeito da história da modalidade, a inovação fica por conta das estratégias utilizadas para a compreensão de seu surgimento e do conhecimento das gerações mais importantes do voleibol brasileiro.

Apenas os conteúdos de conhecimento da quadra, citado por Palma et al. (2008) e a classificação dos esportes de rede, sugerida por Impolcetto e Darido (2011), não foram contempladas nessa proposta.

O quadro 39 aponta os conteúdos do 7º ano:

Anos	Professores	Propostas curriculares	Impolcetto et al. (2007)	Palma et al. (2008)	Impolcetto e Darido (2011)
7º	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Evolução das regras, influência da mídia e esporte espetáculo - Fundamentos (toque, manchete, saque por baixo e por cima, cortada) - Sistema 6X0 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Regras - Fundamentos - Sistemas de jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Regras - Compreensão da dinâmica do jogo - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - Jogos reduzidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Regras - Fundamento (saque por cima e recepção) - Sistema 6X0 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo) - Jogos pré-esportivos

Quadro 39: Comparação dos conteúdos do 7º ano.

No 7º ano observa-se que a história, os fundamentos e sistema de jogo são os conteúdos mais comuns às diversas propostas. Todos eles foram contemplados no livro de voleibol.

Na parte histórica aborda-se a primeira versão do voleibol moderno, o jogo de mintonette, para que os alunos compreendam, vivenciem e possam estabelecer comparações com sua versão atual.

Em relação aos fundamentos, propõem-se a repetição do toque, manchete e saque por baixo e a inclusão do saque por cima e cortada, não especificados nos demais trabalhos.

O tema de evolução das regras, fornece dados históricos referentes a alteração da modalidade ao longo dos anos, problematiza a questão da influência da mídia na espetacularização do esporte e conduz a um processo de conhecimento e

reflexão sobre a diferença que existe entre o esporte que se pratica na escola, do esporte de participação e alto rendimento.

A evolução das regras do voleibol e influência da mídia sobre a modalidade é conteúdo indicado também pelas propostas curriculares do Paraná (2008) e São Paulo (2008) e sua compreensão como espetáculo e negócio é sugerida pelos Estados do Paraná (2008), Espírito Santo (2009) e São Paulo (2008).

O tema das dimensões sociais do esporte é sugerido nas propostas curriculares dos Estados do Paraná (2008), Goiás (2009), Maranhão (2009), Minas Gerais (2009) e Rondônia (2010).

Esses conteúdos certamente apresentam-se como inovadores em relação ao ensino do voleibol na escola. A reflexão sobre a influência da mídia e a tendência e espetacularização das modalidades esportivas, pode contribuir para a formação de espectadores críticos com melhores condições de apreciar o fenômeno esportivo. O reconhecimento das diferentes possibilidades da prática do esporte na sociedade podem auxiliar os alunos a incorporá-las em suas vidas segundo o objetivo que se têm em vista.

O quadro 40 apresenta as propostas dos diversos trabalhos para os conteúdos do 8º ano:

Anos	Professores	Propostas curriculares	Impolcetto et al. (2007)	Palma et al. (2008)	Impolcetto e Darido (2011)
8º	<ul style="list-style-type: none"> - Regras básicas - Fundamentos (saque e recepção, cortada e defesa) - Sistema 6X0 com resolução de problemas - Sistema 4X2 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Regras - Relações com o lazer, rendimento e condicionamento físico - Fundamentos - Sistemas de jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo e por cima, cortada e bloqueio) - Sistemas de jogo 6X0 e 4X2 	<ul style="list-style-type: none"> - Regras - Fundamentos (cortada e bloqueio) - Levantamento, cobertura de ataque e defesa - Sistemas de jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Evolução das regras - Fundamentos (toque, manchete, saque por baixo, cortada e bloqueio)

Quadro 40: Conteúdos do 8º ano.

No 8º ano aparece um tema sobre as regras básicas do voleibol, conteúdo indicado na maior parte dos trabalhos, desde o 6º ano.

Os fundamentos selecionados foram o saque e a cortada, além das ações da recepção e da defesa, nas quais especialmente o fundamento da manchete continua sendo trabalhado.

Optou-se por retomar o sistema de jogo 6X0, com a inclusão de tarefas-problemas aos alunos, como indicam Greco e Benda (1998), no intuito de proporcionar aos alunos situações que estimulem a tomada de decisões, por intermédio da tentativa de solução.

Incluiu-se o sistema de jogo 4X2, indicado também no trabalho de Impolcetto et al. (2007).

Nota-se que os conteúdos da relação da modalidade com o lazer e o rendimento, que aparece em algumas propostas curriculares como as do Paraná (2008), Goiás (2009) e Rondônia (2010) e a evolução das regras do voleibol (IMPOLCETTO, DARIDO, 2011), são conteúdos indicados para o 8º ano, mas que na presente proposta foram desenvolvidos no 7º ano.

O quadro 41 apresenta os conteúdos do 9º ano:

Anos	Professores	Propostas curriculares	Impolcetto et al. (2007)	Impolcetto e Darido (2011)
9º	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem do voleibol - Fundamentos (saque por cima, cortada e bloqueio) - Sistema 4X2 - O vôlei sentado 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Regras - Súmula - O voleibol na comunidade escolar, na mídia e nos grandes eventos esportivos - Fundamentos - Sistemas de jogo - Vôlei sentado 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos (toque, manchete e saque por baixo e por cima, cortada e bloqueio) - Sistemas de jogo 6X0 e 4X2 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de jogo - Voleibol na mídia - Vôlei sentado - Jogos 4X2 e 5X1

Quadro 41: Conteúdos do 9º ano.

No 9º ano os conteúdos mais comuns aos diversos trabalhos são os fundamentos, sistemas de jogo e o vôlei sentado.

A modalidade paraolímpica é indicada também para o último ano do Ensino Fundamental nas propostas curriculares de Rondônia (1998) e do Distrito Federal (2010) e no trabalho Impolcetto e Darido (2011).

A novidade entre os temas do 9º ano é o tema da linguagem do voleibol, por meio do qual objetiva-se proporcionar aos alunos o conhecimento dos termos próprios da modalidade, no sentido de ampliar seu conhecimento e conseqüentemente a possibilidade de apreciar o voleibol.

O tema que trata do sistema 4X2 sugere para o 9º ano a inclusão de esquemas táticos para a organização dos alunos na recepção do saque e na defesa dos ataques adversários.

Outros conteúdos como súmula (RONDÔNIA, 2010; PARANÁ, 2010), o voleibol na comunidade escolar e nos grandes eventos esportivos (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SÃO PAULO, 2008; RONDÔNIA, 2010) não foram selecionados para o livro. A influência da mídia sobre a modalidade (PARANÁ, 2008; SÃO PAULO, 2008; IMPOLCETTO, DARIDO, 2011) foi assunto tratado no 7º ano.

Diante dessas comparações, conclui-se que os conteúdos selecionados pelos professores que colaboraram na presente pesquisa, para compor uma proposta de organização curricular do voleibol do segundo ciclo do Ensino Fundamental, incluem os conteúdos mais tradicionais da modalidade (história, regras, fundamentos e sistemas de jogo), presentes também em outras propostas e trabalhos desenvolvidos na área.

Os conteúdos considerados tradicionais são também encontrados nos diversos livros de voleibol, analisados anteriormente, o que aponta para sua importância como base da construção histórica da modalidade no país. Por isso, não devem ser negados no contexto das aulas de Educação Física escolar, no entanto, necessitam passar por um processo de ressignificação e tratamento didático-pedagógico para que efetivamente façam sentido aos alunos e possam por eles ser incorporados em suas vidas.

Como afirma Forquin (1993), a educação escolar não pode se limitar a fazer uma seleção entre os saberes culturais disponíveis. Para torná-los efetivamente transmissíveis, ela deve reorganizá-los, reestruturá-los, fazer uma transposição didática às novas gerações de alunos.

As maiores contribuições dessa proposta ficam por conta dos conteúdos não-tradicionais ou das inovações indicadas, como os temas: Do câmbio ao minivôlei; História do voleibol no Brasil; O mintonette; A evolução da regras do voleibol: a influência da mídia e o esporte espetáculo; Sistema 6X0 com resolução de problemas; A linguagem do voleibol; O vôlei sentado. Além do tratamento a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

É importante ressaltar, que os professores selecionaram e desenvolveram temas ou conteúdos que não necessariamente utilizam ou utilizaram em suas aulas, mas aquilo que a partir do encontro foi possível construir em conjunto, por meio das

discussões e reflexões desencadeadas nos encontros, o que também aconteceu na pesquisa de Impolcetto e Darido (2011).

Buscou-se ampliar as possibilidades de ensino do voleibol na Educação Física escolar oferecendo um tratamento diferenciado aos conteúdos tradicionais, além de propor novidades a partir dessa mesma perspectiva, com o objetivo de que o aluno se aproprie do voleibol em sua vida, para dele tirar o melhor proveito possível (BETTI, 1991), contribuindo para sua formação integral e possibilitando uma atuação na sociedade como cidadão crítico e reflexivo.

5.5 Implementação e avaliação do livro didático de voleibol

As aulas do 6º ano foram aplicadas pela professora 6 e observadas pela pesquisadora no mês de agosto de 2011. Foram observadas as aulas de duas turmas de 6º ano, totalizando 20 aulas.

A professora 6 é efetiva na rede estadual desde 2006 e trabalha há 5 anos numa Escola Estadual da cidade de Rio Claro.

O quadro 42 apresenta as datas de aplicação dos temas do livro para as duas turmas de 6º ano:

6º ano 2	6º ano 1	CONTEÚDO
01/08/2011	02/08/2011	Tema 1: História do voleibol
08/08/2011	09/08/2011	Tema 2: Mini-Câmbio Tema 3: Variações do Câmbio Tema 4: Do câmbio ao vôlei
15/08/2011	16/08/2011	Tema 4: Do câmbio ao vôlei Tema 5: Toque, manchete e saque por baixo
22/08/2011	23/08/2011	Tema 5: Toque, manchete e saque por baixo Tema 6: Sistema de jogo 6X0
29/08/2011	30/08/2011	Tema 7: História do voleibol no Brasil

Quadro 42: Datas e conteúdos das aulas implementadas.

A aulas aconteciam no período da tarde, eram duplas e inseridas no mesmo horário das demais disciplinas curriculares das turmas. O 6º ano 1 tinha aulas as terças-feiras, sendo a primeira aula antes do intervalo (das 14:20 as 15:10) e a segunda depois do intervalo (das 15:30 as 16:20). As aulas do 6º ano 2 ocorriam às segundas-feiras, depois do intervalo (das 15:30 às 17:10).

A instituição atende cerca de 800 alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, distribuídos nos períodos matinal, vespertino e noturno.

A turma de 6º ano 1 era composta por 35 alunos e a de 6º ano 2 contava com 38 alunos matriculados na data de aplicação das aulas de voleibol.

O espaço destinado às aulas de Educação Física fica distante cerca de 200 metros das salas de aulas, separado por um portão que permanece trancado. É composto por um ginásio, uma quadra externa descoberta e um espaço cimentado, que conta com uma rede de vôlei, localizado embaixo de árvores. Por causa disso, esse espaço estava tomado de folhas o que dificultava o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade.

A professora utilizava principalmente o ginásio e a quadra externa com melhores condições para o desenvolvimento das aulas.

De modo geral, ela buscou cumprir nas aulas a estrutura proposta no livro seguindo a sequência: conversa inicial, vivências e discussões. As aulas sempre iniciavam-se na sala de aula, à qual a professora se dirigia para pegar os alunos. A aula iniciava-se com a chamada, em seguida o conteúdo da aula anterior era recordado e a professora buscava responder as eventuais dúvidas dos alunos.

Por meio da conversa inicial ela introduzia o tema da aula, questionava os alunos no sentido de verificar seus conhecimentos sobre o assunto e transmitia o conteúdo conceitual.

A seguir conduzia os alunos ao ginásio ou à quadra externa e propunha as atividades de vivência.

Para finalizar, sentava-se em roda com os alunos para reforçar os conceitos transmitidos, conversar sobre as vivências e refletir sobre as atitudes e valores despertados por meio do tema desenvolvido. Depois, conduzia os alunos de volta à sala de aula.

5.5.1 Tema 1: A história do voleibol

A história do voleibol foi o primeiro tema tratado com as turmas. O quadro 43 apresenta um resumo das atividades propostas para a aula:

Tema 1: A história do voleibol
1. Conversa inicial: chamada temática; conversa com os alunos para verificar seus conhecimentos sobre o voleibol.
2. Vivência: em grupos os alunos criam uma história de surgimento e um jogo que teria sido precursor do voleibol; apresentação das histórias e jogos; vivência de alguns desses jogos.
3. Leitura para o professor: texto sobre a origem do voleibol.
4. Discussão: reflexão sobre a vivência; o professor conta a história real do surgimento da modalidade.

5. Tarefa para casa: pesquisa em grupos sobre a história do voleibol.

Quadro 43: Estrutura do tema 1 do 6º ano.

Na aplicação dessas aulas, destaca-se primeiramente a chamada temática, na qual a resposta dos alunos deveria ser algo relacionado ao voleibol. Na primeira turma (6º ano 2) verificou-se que alguns alunos, especialmente os primeiros, não conseguiram responder e alguns repetiram elementos já indicados por seus colegas, enquanto na segunda turma (6º ano 1) houve pouca variação das respostas, sendo que a maior parte dos alunos respondeu “bola” ou “rede”.

Quando questionados se já haviam assistido voleibol pela televisão, na primeira turma menos da metade dos alunos responderam afirmativamente, da segunda a maior parte indicou ter visto a modalidade pela televisão. Sobre a vivência da modalidade, a maior parte dos alunos respondeu que teve oportunidade de praticá-la na rua, na escola, na praia, entre outros lugares.

As respostas dos alunos apontam para o fato de que mesmo o voleibol sendo o segundo esporte mais transmitido na televisão aberta, poucos assistem. O que pode ser decorrente da baixa quantidade de partidas transmitidas, do horário dessas transmissões (geralmente aos finais de semana na parte da manhã) ou mesmo da falta de interesse gerada pela modalidade nessa faixa etária.

Além disso, eles apontaram que mais praticam que assistem. O voleibol parece estar mais relacionado às aulas de Educação Física escolar e possibilidades práticas de lazer, que consumo por meio da televisão.

Para a vivência os alunos foram organizados em grupos para criar uma história sobre a origem do voleibol e um jogo que fosse precursor desse esporte. A professora disponibilizou materiais diversos para esse momento como: bolas de tamanhos e pesos variados, bastões, cordas e até fita de isolamento.

A maior parte dos grupos utilizou outra modalidade esportiva ou jogo para justificar a criação do voleibol como a queimada e o tênis. Alguns utilizaram os bastões e as tabelas de basquete da quadra (ANEXO 4).

Em relação ao que o tema propunha a professora fez algumas modificações na vivência. Além da elaboração em grupos de uma história para a origem do voleibol, os alunos tinham que apresentar e se possível praticar o jogo criado por cada grupo. Pela falta de tempo para proporcionar a prática de todos os jogos

criados a professora sugeriu que os alunos, por meio de votação, escolhessem apenas um jogo para vivenciar, o que de fato foi feito.

Em seguida a professora contou a história da criação do voleibol e os alunos refletiram sobre a vivência do jogo, destacando a questão da necessidade de respeito entre eles, pois nem todos conseguiram tocar na bola e da necessidade de cooperação para o bom andamento do jogo.

Apenas na aula da primeira turma a professora, no retorno para a sala de aula, mostrou duas figuras sobre jogos de voleibol do início do século XX, para que os alunos observassem as vestimentas dos praticantes e pudessem estabelecer relações com as roupas utilizadas pelos atletas atualmente.

Outra alteração da professora na aula ocorreu em relação à tarefa de casa, ao invés de solicitar uma pesquisa sobre a história do voleibol no sentido de ampliar o conhecimento dos alunos, a professora pediu que os mesmos produzissem um texto sobre a história criada na aula, para ser entregue na próxima aula.

No final das aulas a professora foi entrevistada e indicou satisfação com o desenvolvimento das mesmas.

Eu achei que essa estrutura facilitou a aula. Ter pensado desde a conversa inicial, até o último minuto da aula, inclusive o que eu pedi de atividade para casa. Os alunos contando a história eu também achei legal, pois coloca os alunos como protagonistas da aula e a discussão sobre as atitudes que eles tiveram durante as atividades (PROFESSORA 6).

Seu depoimento indica que aulas bem estruturadas facilitam o trabalho docente, pois propõem um roteiro no qual momentos diversos relacionados aos conceitos, procedimentos e atitudes podem ser contemplados.

Destaca-se que as discussões que foram desencadeadas a partir das vivências, proporcionaram reflexão sobre as atitudes dos alunos relacionadas ao respeito aos colegas e necessidade de cooperação, ou seja, contemplando a dimensão atitudinal, com a qual se teve mais dificuldade na elaboração das aulas.

Verificou-se que as aulas duplas propiciaram o desenvolvimento completo do tema, que de modo geral transcorreu muito bem, considerando-se que a professora foi bastante fiel ao conteúdo proposto. Segundo ela:

Se eu fosse uma outra pessoa, que não estivesse participando da elaboração do livro, eu conseguiria dar essa aula numa boa, foi tranquilo (PROFESSORA 6).

5.5.2 Temas 2, 3 e 4: Mini-Câmbio, Variações do Câmbio e Do câmbio ao vôlei

Pelo fato de haver disponibilizado 10 aulas de cada turma para a aplicação dos temas do livro de voleibol e os temas totalizarem 11 aulas, a professora optou por condensar em 3 aulas os temas 2, 3 e 4 que somavam 4 aulas juntos.

Os quadros que seguem apresentam as estruturas dos temas 2, 3 e 4:

Tema 2: Mini-câmbio
1. Conversa inicial: conversa sobre a utilização de jogos adaptados nas aulas de Educação Física.
2. Leitura para o professor: texto sobre a importância do jogo como metodologia de ensino para os esportes.
3. Vivência: jogo de câmbio em mini-quadras com apresentação de alguns princípios técnicos.
4. Discussão: reflexão sobre a vivência e valorização da cooperação, do diálogo e respeito mútuo.

Quadro 44: Estrutura do tema 2 do 6º ano.

Tema 3: Variações do câmbio
1. Conversa inicial: conversa sobre a importância da habilidade da rebatida do voleibol.
2. Leitura para o professor: texto sobre a complexidade do voleibol.
3. Vivência: variações do jogo de câmbio com substituição do segurar e lançar por rebater a bola.
4. Discussão: reflexão sobre as principais dificuldades com ênfase em algumas atitudes como respeito e cooperação.

Quadro 45: Estrutura do tema 3 do 6º ano.

Tema 4: Do câmbio ao vôlei
1. Conversa inicial: conversa sobre os fundamentos do voleibol.
2. Leitura para o professor: texto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos da modalidade.
3. Vivência: variações do jogo de câmbio com substituição das rebatidas pelos fundamentos de toque e manchete, além da inclusão do saque por baixo.
4. Discussão: reflexão sobre as vivências.

Quadro 46: Estrutura do tema 4 do 6º ano.

Desse modo, na terceira e quarta aulas ela trabalhou com o jogo de câmbio, suas variações e explicou conceitualmente os fundamentos básicos do voleibol: toque, manchete e saque por baixo.

Na conversa inicial a professora optou por questionar os alunos a respeito da adaptação do espaço para os jogos das aulas de Educação Física e eles concordaram que realmente não precisam jogar na quadra com dimensões oficiais, reconhecendo que possuem menos estatura e força que os praticantes adultos ou atletas.

Na aula da segunda turma, antes dessa conversa, ela mostrou as figuras dos jogos de voleibol do início do século XX, pois havia esquecido de fazê-lo no final da aula de história do voleibol.

Como a vivência era composta basicamente pelo jogo de câmbio e suas variações, a professora selecionou atividades do segundo e terceiro temas e os alunos vivenciaram o câmbio nas mini-quadras segurando e passando a bola e depois incluindo rebatidas.

Notou-se que os alunos da primeira turma apresentaram dificuldades especialmente na compreensão do rodízio das equipes. Muitos não entenderam quando deviam mudar de lugar na quadra, ou seja, quando executar um rodízio, o que atrapalhou o bom andamento das atividades. Eles tinham dúvidas também quanto ao aluno que devia executar o saque, algumas vezes um jogador da rede ia para o saque e voltava para atuar na rede.

Percebendo isso, a professora mudou a estratégia para as aulas da segunda turma. Colocou apenas doze alunos em quadra, desenhou a ordem do rodízio, os números da ordem de saque no chão e simulou um jogo de câmbio, para facilitar a compreensão dos alunos, o que funcionou muito bem. Em seguida todos foram jogar nas mini-quadras.

Em decorrência disso, essa estratégia foi incluída como dica no livro, considerando-se que os alunos tiveram grande dificuldade na compreensão do momento em que deviam executar o rodízio de posições na quadra.

As aulas de câmbio previam a inclusão de quatro princípios táticos básicos:

- No saque, colocar a bola numa zona de difícil recepção.
- Na recepção, deslocar-se para cobrir os espaços vazios.
- No segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um colega que esteja em condições de tocar a bola para a quadra adversária.
- Posicionar-se de modo adequado para o terceiro toque, de modo a jogar a bola num espaço da quadra adversária que dificulte a recepção.

No entanto, a professora trabalhou apenas com os dois primeiros, indicando que na próxima aula, quando fosse trabalhar com os fundamentos, iria incluir o terceiro e quarto princípios táticos.

Cabe ressaltar que sempre que a professora parava o jogo para explicar uma variação do jogo, ela aproveitava para questionar os alunos sobre as dificuldades e relembrar os princípios táticos.

No momento da discussão a professora enfatizou a necessidade de cooperação e diálogo para o desenvolvimento do jogo. Em seguida, ela adiantou a explicação de como deve ser a execução correta do toque, da manchete e do saque por baixo, conteúdos do tema 4.

Na entrevista realizada no final dessas aulas, a professora sugeriu que os temas 2 e 3 fossem condensados num só, pois tratam do jogo de câmbio e suas variações:

(...) eu entendi o tema 3 como uma variação do tema 2, então eu mesclei algumas coisas dos dois temas. Inclusive a gente podia juntar esse dois temas num só: o câmbio e suas variações (PROFESSORA 6).

Solicitou que no tema 4 fosse incluída uma explicação ao professor do que é um fundamento, pois pergunta-se aos alunos quais eles conhecem, sem contudo, explicar efetivamente o que eles são.

Deixar bem claro o que é fundamento, porque eu não sei. Eu tive dificuldades ontem para perguntar aos alunos o que é um fundamento, eu tinha que perguntar a eles e eu mesma não tinha clareza desse conceito (PROFESSORA 6).

Essa fala aponta novamente para uma lacuna na formação inicial e o quanto é importante fornecer alguns conceitos básicos no livro, pois às vezes os professores apresentam dificuldades para ensiná-los.

A professora indicou ainda, que seria interessante incluir numa dessas primeiras aulas informações sobre o voleibol de alto rendimento como dimensões da quadra e da rede, número de atletas por equipe e especialmente seu objetivo para que o professor possa fazer uma comparação com o voleibol da escola, ou seja, a modalidade adaptada em espaço, número de praticantes e regras, vivenciada nas aulas de Educação Física escolar com finalidade diferente do esporte de alto rendimento.

Todas as sugestões foram avaliadas e incluídas no livro.

5.5.3 Temas 4 e 5: Do câmbio ao vôlei e Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo.

Na quinta e sexta aulas, a professora desenvolveu a segunda parte do tema 4 e a primeira do tema 5, contemplando os fundamentos de toque e manchete.

Os quadros 47 e 48 apresentam as estruturas dos temas 4 e 5:

Tema 4: Do câmbio ao vôlei
1. Conversa inicial: conversa sobre os fundamentos do voleibol.
2. Leitura para o professor: texto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos da modalidade.
3. Vivência: variações do jogo de câmbio com substituição das rebatidas pelos fundamentos de toque e manchete, além da inclusão do saque por baixo.
4. Discussão: reflexão sobre as vivências.

Quadro 47: Estrutura do tema 4 do 6º ano.

Tema 5: Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo
1. Conversa inicial: explicação sobre os fundamentos básicos do voleibol.
2. Leitura para o professor: texto que explica como deve ser a execução correta dos fundamentos básicos e quais os principais erros dos alunos na fase de aprendizagem.
3. Vivência: atividades e jogo para a aprendizagem dos fundamentos.
4. Discussão: reflexão sobre as vivências e conceitos transmitidos.

Quadro 48: Estrutura do tema 5 do 6º ano.

Para começar, a professora recordou os temas da aula anterior e explicou novamente como deve ser a execução do gesto técnico do toque, da manchete e do saque por baixo. Nesse momento ela solicitou que alguns alunos demonstrassem o modo de execução dos fundamentos.

A professora utilizou uma das dicas do livro, solicitando aos alunos que fizessem uma “conchinha” com as mãos na execução do toque e lembrou os princípios táticos da aula anterior (enviar a bola num espaço vazio da quadra adversária e cobrir os espaços da sua).

Para essas aulas a professora optou por montar as mini-quadras no ginásio da escola. Os alunos voltaram a jogar câmbio e a professora foi utilizando variações para incluir as rebatidas e os fundamentos do vôlei. Em seguida propôs atividades em pequenos grupos para a aprendizagem e fixação dos fundamentos.

Os alunos ainda apresentavam dificuldades quanto à compreensão do rodízio e especialmente em relação às variações propostas para os jogos de câmbio. Quando os alunos sentiam dificuldades para cumprir o que a professora havia solicitado, optavam por fazer do modo que achavam mais prazeroso.

Pelo fato das aulas de câmbio e minivôlei apresentarem muitas possibilidades de variação do jogo, a utilização de todas elas requer mais tempo da aula. Uma passagem de modo rápido implica na dificuldade de compreensão e conseqüentemente de execução da atividade pelos alunos.

Observou-se que durante os jogos, especialmente as meninas apresentaram dificuldades para ocupar os espaços da quadra, ficando muito próximas às linhas laterais e de fundo e às vezes até em cima das linhas. Sendo assim, incluiu-se no livro uma dica para que o professor fique atento a essas situações e estimule os alunos a ocupar os espaços vazios da quadra.

Os exercícios de fundamentos aconteceram de modo mais organizado e eficiente nas duas turmas e as meninas demonstraram maior satisfação, provavelmente por terem mais oportunidade de tocar na bola em relação aos jogos, nos quais as equipes eram mistas e os meninos acabavam se sobressaindo.

De acordo com Daólio (1995) é preciso compreender que as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, constituídas culturalmente. Sendo assim, não são determinadas biologicamente e conseqüentemente imutáveis.

Souza Junior (2004) aponta para a necessidade de se reconhecer que meninos e meninas têm corpos diferentes, construídos culturalmente de modo variado e movidos por interesses diversos, o que exige um tratamento que respeite a maneira de ser de cada indivíduo.

Desse modo, cabe à Educação Física escolar proporcionar a todos os alunos a oportunidade de vivenciarem e compreenderem as práticas corporais de modo igualitário. “Nesse sentido, poderíamos pensar em igualdade entre meninos e meninas, não igualdade de desempenho, mas sim igualdade de oportunidade” (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 82).

A partir das observações sobre as dificuldades das meninas, em grande parte decorrentes do fato dos meninos serem mais ousados, mais atirados fisicamente e arriscarem-se mais, como indica Daólio (1995), foram incluídas algumas dicas no livro para estimular o professor a trabalhar com equipes mistas e refletir com os alunos sobre a necessidade de respeito e igualdade de oportunidades.

As atividades na segunda turma eram mais conturbadas, pois alguns alunos eram indisciplinados e ruidosos.

Na discussão final o assunto mais comentado pelos alunos foi o fato de terem jogado no ginásio. Eles se mostraram mais satisfeitos, gostaram do piso (assoalho de madeira), alguns consideraram que as dimensões maiores das mini-quadras nesse espaço facilitaram o rodízio. No entanto, alguns apresentaram mais dificuldade no saque.

A professora mostrou-se muito satisfeita com as aulas.

Eu achei que foi muito tranquila a aula de hoje. No começo eu fiz uma revisão de conteúdos, buscando fazer as correções das falhas da aula anterior e como essas lacunas foram preenchidas eu daria nota “onze” para a aula de hoje. Eu achei que foi muito boa, todos participaram. Teve um aluno ou outro que ficou enrolando aí eu falei: “Qual o seu problema?” e o problema dele tava na dificuldade em realizar o movimento. Como eu corrigi e resolvi isso, beleza, a aula aconteceu tudo certinho. Achei que foi ótimo! O tempo bateu dentro do que tinha previsto e eu apliquei todas as atividades literalmente como estava no livro (PROFESSORA 6).

Mas indicou que foi necessário selecionar alguns exercícios, devido a grande quantidade de atividades propostas nos temas e sugeriu que as atividades de fundamentos propostas para duplas fossem revisadas, pois a quantidade de bolas das escolas geralmente não permite esse tipo de organização.

5.5.4 Temas 5 e 6: Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo e Sistema de jogo 6X0

Na sétima e oitava aulas, a segunda parte do tema 5 (fundamentos de manchete e saque por baixo) e o sistema de jogo 6X0 foram aplicados. Os quadros 49 e 50 indicam as estruturas desses temas:

Tema 5: Fundamentos de toque, manchete e saque por baixo

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Conversa inicial: explicação sobre os fundamentos básicos do voleibol. |
| 2. Leitura para o professor: texto que explica como deve ser a execução correta dos fundamentos básicos e quais os principais erros dos alunos na fase de aprendizagem. |
| 3. Vivência: atividades e jogo para a aprendizagem dos fundamentos. |
| 4. Discussão: reflexão sobre as vivências e conceitos transmitidos. |

Quadro 49: Estrutura do tema 5 do 6º ano.

Tema 6: Sistema de jogo 6X0

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Conversa inicial: conversa sobre os sistemas de jogo |
| 2. Leitura para o professor: texto que explica o que são sistemas de jogo e o sistema 6X0. |
| 3. Vivência: jogo no sistema 6X0 com inclusão de algumas tarefas-problema. |
| 4. Discussão: reflexão sobre as principais dificuldades vivenciadas. |

Quadro 50: Estrutura do tema 6 do 6º ano.

Com a primeira turma a professora como de costume, iniciou a aula recordando os temas da aula anterior, comentando sobre os fundamentos e as situações de jogo nas quais eles podem/devem ser usados.

Na quadra, os alunos fizeram exercícios de manchete e saque por baixo em pequenos grupos. Assim como na aula anterior, tudo correu muito bem.

Em seguida a professora reuniu os alunos e procurou explicar sobre o sistema de jogo 6X0. Mas as informações transmitidas por ela não foram suficientes e claras para que os alunos conseguissem compreender como funciona o sistema.

A professora solicitou que doze alunos se distribuíssem na quadra de dimensões oficiais para jogar enquanto ela fazia as correções necessárias. No entanto, algumas estratégias utilizadas como não permitir que os alunos entrassem na quadra para sacar, dificultaram muito o jogo. Poucos alunos conseguiam acertar o saque e quando isso acontecia, a equipe adversária não conseguia devolver a bola.

Na segunda aula de câmbio, sugeria-se que quatro princípios táticos fossem trabalhados, no entanto, a professora optou apenas pelos dois primeiros (jogar a bola num local de difícil recepção e na recepção procurar os espaços vazios).

O tratamento dos dois outros princípios (no segundo toque, posicionar-se de forma adequada para passar a bola a um colega que esteja em condições de tocá-la para a quadra adversária e posicionar-se de modo adequado para o terceiro toque, de modo a jogar a bola num espaço da quadra adversária) poderia ter facilitado a compreensão do sistema 6X0. Os alunos já sabiam da importância dos três toques e do posicionamento para realizá-los, restando apenas ter que direcionar a primeira bola para o levantador, que fica localizado na posição 3 (atacante central).

No entanto, pelo que se observou dessas turmas, mesmo que os princípios táticos tivessem sido trabalhados, os alunos provavelmente não conseguiriam jogar no sistema 6X0, devido à dificuldade de realização dos fundamentos. Em outras palavras, o nível técnico dos fundamentos realizados pelos alunos não possibilitaria o direcionamento da primeira bola para o levantador, que por sua vez não conseguiria fazer o levantamento ao atacante.

Os alunos demonstraram muita dificuldade em realizar o jogo na quadra de dimensões oficiais, como sugerido no livro. Não conseguiam sacar de trás da linha de fundo e quando conseguiam, não havia recepção da equipe adversária.

Quanto ao fato da professora exigir que o saque fosse efetuado de trás da linha de fundo, no processo de elaboração das aulas, a mesma já havia se manifestado contra a estratégia de permitir a aproximação dos alunos para o saque. Segundo ela, essa situação expõe o aluno. No entanto, realizar o saque da posição correta é muito difícil nessa fase de aprendizagem, o que comprometeu o jogo, pois a bola não passava pela rede.

Na discussão a professora fez perguntas sobre os fundamentos e sistema de jogo. No momento de conceituar os sistemas de jogo no voleibol e explicar como funciona a dinâmica do 6X0, notou-se que ela teve dificuldades.

Diante dessa situação, sugeriu-se que com a próxima turma a professora utilizasse estratégias diferentes. Em primeiro lugar, fazer uma simulação do sistema 6X0 com apenas doze alunos em quadra, utilizando o câmbio para compreender a dinâmica do sistema. Além disso, utilizar as mini-quadras, já que o nível técnico dos alunos ficou comprometido na quadra oficial.

Para a aula com a segunda turma a professora, considerando que as informações do livro não haviam sido suficientes para ela ensinar o sistema 6X0, pesquisou na internet outras instruções para reelaborar a aula e, além disso, procurou utilizar as estratégias sugeridas pela pesquisadora.

O texto da internet infelizmente não ofereceu dados que auxiliassem a professora na compreensão do sistema e mesmo com as alterações sugeridas, a compreensão e prática dos alunos da segunda turma ficaram aquém das expectativas. A professora apresentou dificuldade na explicação do sistema. Segundo ela, esse conhecimento não foi transmitido na sua formação inicial, por isso, teve problemas para ensiná-lo, como verificou-se na entrevista realizada depois da aula:

Você sentiu dificuldade para explicar o sistema de jogo para eles? Isso fez parte da sua formação? Você tinha o conhecimento do que tinha nessa aula para o 6º ano? (PESQUISADORA).

Não, sistema de jogo eu não sei, nem o 6X0. Na Faculdade a gente ficou preso nos fundamentos. Nas aulas lembro só de ficar praticando mesmo, toque, manchete, saque. Não me lembro de ter aprendido nada sobre sistemas de jogo (PROFESSORA 6).

A falta de experiência com a modalidade (tanto pessoal, quanto profissional) influenciou nas intervenções que a professora deveria ter feito para corrigir os alunos. Nessa aula, houve um grupo que durante o jogo não realizou um único rodízio e a professora não deu conta de observar e intervir nessa situação.

Constatou-se que quando questionados, os alunos conseguiam responder o que deviam fazer para que o sistema funcionasse (receber a bola do saque, enviar para o jogador da posição 3 que levanta para um colega enviar a bola para a quadra adversária). Na prática, no entanto, eles não conseguiam realizar, nem mesmo no

jogo de câmbio, no qual a bola podia ser retida e enviada ao colega. Na avaliação da professora:

O sistema 6X0 não dá para essa faixa etária. Hoje eu tentei aumentar o tempo, eu diminuí nos fundamentos para sobrar mais tempo no sistema 6X0. E eu percebi que os alunos não entenderam (...) então eu não passaria essa aula para o 6º ano. Eu tentei reelaborar a aula, li de novo o texto para tentar passar melhor, mas achei que não dá. (PROFESSORA 6).

Diante dessas constatações o sistema 6X0 foi retirado do 6º ano e incluído no 7º. Considera-se que no ano posterior de escolaridade os alunos terão a oportunidade de vivenciar novamente os fundamentos técnicos e táticos, o que facilitará a compreensão e prática do sistema de jogo.

Além disso, buscou-se oferecer informações mais detalhadas aos professores que virão a fazer uso do livro, com o intuito de oferecer subsídios para que possam trabalhar com esse conteúdo, mesmo sem um conhecimento prévio sobre o mesmo.

É possível pensar ainda, no uso das novas tecnologias de informação no sentido de elaborar um instrumento que auxilie o professor na compreensão dos sistemas táticos do voleibol, considerando-se que é um assunto pouco tratado nos cursos de graduação e de fato complicado para os professores que não tiveram experiência com o voleibol.

Esse programa poderia explicar e mostrar, por exemplo, quando deve acontecer o rodízio no jogo, o funcionamento dos diversos sistemas de jogo, as trocas entre os jogadores, enfim, oferecer ao professor imagens que facilitem o entendimento desses diversos aspectos, que apenas por meio da leitura podem não ser facilmente compreendidos.

5.5.5 Tema 7: A história do voleibol no Brasil

O sétimo e último tema do 6º ano, trata da história do voleibol no Brasil, com ênfase nas gerações masculinas e femininas medalhistas olímpicas. O quadro 51 apresenta a estrutura da aula:

Tema 7: A história do voleibol no Brasil
1. Conversa inicial: exposição do tema da aula.
2. Leitura para o professor: texto sobre a história do voleibol no Brasil.
3. Desenvolvimento da aula: sugestões de vídeos a serem utilizados na aula.
4. Discussão: conversa e reflexão sobre os vídeos.
5. Vivência: jogos no sistema de pontuação de vantagem e pontos corridos.
6. Discussão: reflexão sobre a vivência e os motivos que teriam levado à alteração do sistema de pontuação.

Quadro 51: Estrutura do tema 7 do 6º ano.

O tema sugere alguns vídeos sobre as gerações olímpicas para que os alunos conheçam ou reconheçam importantes atletas da modalidade.

Para preparar a aula, a professora acessou os vídeos e encontrou algumas dificuldades. Primeiramente não conseguiu acessar alguns deles que já estavam fora do site indicado para a pesquisa. Teve então que procurar outros vídeos. Além disso, fazer uma seleção dos oito indicados, optando por apenas quatro. Um dos vídeos selecionados, sobre a geração de prata, não havia sido indicado no tema.

A professora gravou um DVD com os vídeos escolhidos e não relatou dificuldades para fazê-lo.

No início da aula os alunos foram conduzidos a uma sala de aula com televisão e aparelho de DVD. Os alunos da primeira turma comentavam sobre a final do Grand Prix, campeonato feminino internacional, que havia acontecido no domingo anterior à aula. A equipe brasileira perdeu a final para a equipe norte-americana por 3 sets a 0. Alguns disseram que apesar da derrota do Brasil, tinha sido um “jogão”.

Antes de passar os vídeos, a professora utilizou a lousa para contar a história do voleibol no Brasil, anotando a data de chegada da modalidade no país e principais campeonatos disputados pelas seleções brasileiras ao longo dos anos até as medalhas olímpicas.

Em seguida os alunos assistiram aos vídeos. O primeiro foi sobre a “geração de prata”. Durante as imagens a professora perguntou se os alunos conheciam algum atleta. As duas turmas identificaram apenas o Bernardinho, atleta dessa geração. Ela destacou o Montanaro, indicando que ele havia estado na cidade, acompanhando a equipe do Sesi e que alguns alunos dessas turmas tinham assistido ao jogo.

O segundo vídeo mostrava os últimos minutos da conquista da medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de Barcelona em 1992, pela seleção masculina. O terceiro vídeo era sobre a “geração Bernardinho”, mostrando uma entrevista do jogador Nalbert, na chegada da equipe masculina ao Brasil depois da conquista da medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de Atenas, em 2004.

O quarto vídeo era sobre a entrega da medalha de ouro à seleção feminina nos Jogos olímpicos de Pequim, em 2008.

De modo geral, os alunos se mostraram satisfeitos com os vídeos e fizeram muitas perguntas. Os aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos

relacionam-se à estatura e roupas dos atletas, pontuação do jogo até 15, saque sem suspensão.

A primeira turma reconheceu mais atletas (Giba, Serginho, Bernardinho, Paula Pequeno e Sheila) que a segunda, que identificou apenas o jogador Giba e o técnico Bernardinho.

Nem mesmo a professora na aula da segunda turma, soube apontar a jogadora Sheila (exaltada no vídeo por meio da narração de Galvão Bueno, no pódio da medalha de ouro em Pequim).

Quanto às características das equipes, os alunos citaram “vontade de vencer”, “união”, “diálogo” e “trabalho em grupo”, como atitudes por eles verificadas.

Após a conversa sobre os vídeos, a professora explicou os sistemas de pontuação com vantagem, utilizado até 1998 e o de pontos corridos, utilizado atualmente.

Na quadra, a professora optou pela simulação do sistema de vantagem com apenas duas equipes, utilizando as mini-quadras e o câmbio para certificar-se de que os alunos haviam compreendido a dinâmica da pontuação.

A segunda turma teve mais dificuldade para compreender o sistema de pontuação. Além disso, notou-se dificuldade também da parte da professora em transmitir as informações aos alunos sobre a contagem dos pontos nesse sistema. Segundo ela, a informação do texto contido no livro não estava clara quanto a esse assunto.

A professora optou apenas pelo jogo com vantagem, justificando que o sistema de pontos corridos já era conhecido dos alunos.

Na discussão final os alunos foram questionados a respeito do sistema de pontuação com vantagem, alguns responderam que gostaram mais, mas também verificaram que a duração do jogo é maior. A professora aproveitou para explicar que a alteração para pontos corridos, aconteceu justamente no sentido de tornar o jogo mais interessante para os torcedores, especialmente os que assistem pela televisão.

Diante do que foi observado nessas aulas, optou-se por alterar o texto sobre a história do voleibol, que continha muitas informações e datas pouco significativas aos alunos. Cabe ressaltar, no entanto, que o texto era dirigido ao professor, e foi uma opção da professora transmitir as informações aos alunos.

Notou-se também que havia mais indicações de vídeos sobre as gerações masculinas que femininas, o que foi corrigido posteriormente. Além disso, nenhum dos vídeos sugeridos evidenciava o sistema de vantagem, apenas mostrava o placar do jogo com a pontuação até 15.

Para resolver a questão do sistema de pontuação outros vídeos foram pesquisados e encontrou-se um mais adequado, já que a vivência relaciona-se a esse tipo de contagem de pontos.

A professora mostrou-se satisfeita com as aulas. Comentou sobre a dificuldade na seleção dos vídeos como já indicado anteriormente e sugeriu que no livro devem aparecer sugestões sobre os assuntos que podem ser discutidos com os alunos a partir de cada vídeo, a fim de facilitar o uso dos mesmos pelos professores.

Ela foi questionada quanto às dificuldades em transmitir o conteúdo das aulas, especialmente em relação às informações e conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos alunos (dimensão conceitual). A professora respondeu que realmente encontrou dificuldades, pois não havia aprendido tal conteúdo na formação inicial.

Eu lembro de ficar até de madrugada assistindo jogo, que eu gostava. Mas eu não sabia de pontuação, eu ficava feliz com todo mundo porque tinha marcado ponto, que era da geração de prata. Então eu assisti jogos da geração de prata, lembro do Renan porque era um dos jogadores mais bonitos e fez sucesso. Lembro do saque do Bernard. Na faculdade também não aprendi nada disso, se a professora passou eu faltei daquela aula, mas acho pouco provável. A gente ficou mais preso a questão dos fundamentos (PROFESSORA 6).

Além de não ter aprendido esse conteúdo na faculdade, nota-se que a professora não tem acesso, por exemplo, às informações sobre o voleibol na atualidade, ou seja, ela não assiste aos jogos e não conhece os jogadores, apenas aqueles que têm maior destaque na mídia.

Segundo Arroyo (2001), como toda ação educativa é ação humana, portanto, é também ação cultural. Nesse sentido, é fundamental que os professores se reconheçam como sujeitos culturais, que descubram suas matrizes culturais e as cultivem, por meio de leituras, indo ao cinema, enriquecendo-se como homens, mulheres, profissionais da cultura.

Os recursos usados na reciclagem (não existe outro termo menos pejorativo?), em programas de requalificação, poderiam ser destinados a dar condições para que os professores de educação básica lessem jornais, revistas, literatura, entendessem de artes, cultivassem-se para ser

profissionais da cultura, e mudassem a escola, os currículos e sua prática (ARROYO, 2001, p. 157.)

Volta-se mais uma vez a questão da importância da formação na vida dos professores. Se a função da escola básica é permitir às novas gerações a vivência da cultura socialmente produzida (FORQUIN, 1993; ARROYO, 2001), torna-se fundamental oferecer possibilidades para que o professor consiga investir na sua própria formação como sujeito cultural.

A formação é importante inclusive, para que o professor tenha condições de escolher os materiais didáticos mais adequados para apoiar seu trabalho e para que consiga fazer bom uso dos mesmos.

O exemplo dessa professora deixa claro que problemas na formação inicial e falta de condições para uma boa formação continuada dificultaram a utilização do livro, mesmo com o empenho, dedicação e compromisso da docente.

Como indica Arroyo (2001), um dos pontos fundamentais para a inovação nas escolas é o reconhecimento dos professores como sujeitos da inovação. Esse reconhecimento passa por políticas públicas de investimento nos professores e nas escolas, só assim uma educação de qualidade pode ser garantida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas que nortearam o presente estudo foram a organização curricular e o livro didático, propostos por meio de uma construção coletiva entre a pesquisadora e seis professores da área da Educação Física.

Existem poucas propostas de organização curricular na área da Educação Física escolar e especialmente propostas claramente definidas e testadas, como indicam Antunes e Dantas (2010).

Nesse sentido, além de apresentar uma proposta de organização curricular do voleibol para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, por meio de um livro didático, julgou-se fundamental implementar e avaliar os usos desse material, aplicado por uma das professoras participantes do processo de construção coletiva.

Dentre os inúmeros elementos da cultura corporal, o voleibol foi escolhido especialmente pela relação da pesquisadora com o mesmo. Além disso, o fato de ser considerado como conteúdo tradicional da área, propõe o desafio de ampliação do seu tratamento nas aulas de Educação Física escolar, no sentido de romper o paradigma do ensino dos esportes nesse contexto.

Por meio de um levantamento dos últimos dez anos de teses e dissertações defendidas em três Universidades paulistas e de artigos publicados nas cinco revistas com maior classificação pelo Qualis Capes, verificou-se na produção científico-acadêmica da área uma baixa quantidade de pesquisas sobre o voleibol.

Apenas uma dissertação (BARROSO, 2008) e um artigo foram encontrados sobre o voleibol na escola (BARROSO; DARIDO, 2010). O que aponta para a falta de pesquisas sobre as possibilidades do desenvolvimento desse conteúdo na escola.

A maior parte dos livros da modalidade voltam-se para o esporte de alto rendimento. Encontrou-se apenas três obras direcionadas ao voleibol na escola,

mas a única que foi produzida para o professor usar nas aulas de Educação Física não é nacional e tem caráter esportivista (BENTO, 1987).

As propostas curriculares estaduais analisadas é que apresentam elementos interessantes para a ampliação do conteúdo voleibol, especialmente por meio da dimensão conceitual, provavelmente no intuito de romper com o modelo tradicional do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física.

Apesar das inúmeras críticas que os materiais didáticos sofrem (ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 2000; BITTENCOURT, 2004), os professores da área têm demonstrado interesse no uso de livros que os auxiliem nas fases de elaboração e implementação de seus planejamentos e aulas, como apontam Darido et al. (2010).

Durante os encontros, os professores também se mostraram favoráveis ao livro didático para a disciplina de Educação Física, especialmente pelas possibilidades de auxiliar na organização curricular dos conteúdos das aulas, oferecer credibilidade à disciplina no contexto escolar e social e ser usado como fonte de consulta mais fidedigna, por exemplo, que a internet.

A complexidade do processo educativo e as condições de trabalho exigem que o professor disponha de recursos e instrumentos que o auxiliem na tarefa de ensinar. Daí decorre a necessidade da utilização de materiais que estejam a serviço das propostas didáticas do professor, que incentivem sua criatividade e a diversificação de estratégias (DARIDO et al., 2010).

Como propõe Zabala (1998), a questão não tem que ser colocada em termos de “livros sim, livros não”, mas em termos de “quais materiais e como utilizá-los?”.

A falta de materiais didáticos parece se caracterizar como uma dificuldade extra para o professor. Por isso, entende-se que também é papel da comunidade científico-acadêmica colaborar para a elaboração e avaliação de materiais didáticos para serem utilizados na Educação Física escolar.

Como o intuito de elaborar um material mais próximo da realidade dos professores é que se propôs a construção de um livro de voleibol que considerasse os saberes dos docentes da escola, além do conhecimento acadêmico sobre o voleibol, numa perspectiva de ampliação das possibilidades do desenvolvimento desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Nesse processo, os professores fizeram exposição de suas próprias práticas, pensaram sobre a seleção dos conteúdos, expuseram e discutiram as aulas por eles elaboradas.

Sobre cada tema selecionado eram indicadas as principais dúvidas, problemas e possibilidades. Num processo de discussão e reflexão coletiva as sugestões surgiam e o grupo tomava as decisões referentes aos conteúdos. Nesses momentos a experiência dos docentes era fundamental para orientar as escolhas.

Segundo Arroyo (2001) uma das características das experiências inovadoras no processo de organização curricular é a valorização da prática dos professores. Há muita riqueza e variedade de teorias pedagógicas não registradas, não explicitadas, não sistematizadas. Uma das preocupações das experiências inovadoras deve ser incentivar os professores a dialogar, apresentar, organizar, registrar seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas.

Os resultados dos encontros e da aplicação das aulas indicam que as principais dificuldades dos professores relacionaram-se às condições de trabalho e formação inicial e continuada.

As condições de trabalho e as demandas da vida de professor implicam na falta de tempo e experiência para a elaboração de materiais didáticos.

Problemas na formação inicial e continuada dificultam tanto o processo de seleção e organização dos conteúdos, quanto a construção de materiais didáticos. Acarretam dificuldades, ainda, na utilização desses materiais.

Pelas características da formação ou pela influência da própria história da vida, verificaram-se as dificuldades dos professores em escrever propostas de aulas baseadas nas três dimensões propostas por Zabala (1998).

No produto final do livro observa-se que grande parte dos temas possuem elementos das três dimensões. Em determinadas aulas como as dos fundamentos, por exemplo, a dimensão procedimental destaca-se, enquanto nos relacionados à história e evolução da modalidade e ênfase recai sobre a dimensão conceitual.

No processo de elaboração, os professores apresentaram maior facilidade no desenvolvimento das atividades voltadas para a dimensão procedimental, já que a prática é historicamente uma característica das aulas de Educação Física.

A dimensão conceitual, apesar de fazer parte da maior parte das propostas da área, como o trabalho de Palma et al. (2008) e as propostas curriculares estaduais, parece ter uma concretização mais lenta na prática. As dificuldades dos professores foram minimizadas em grande parte por meio de consulta a livros da área ou internet.

Convém destacar que os professores mais experientes com o voleibol apresentaram mais facilidade para propor a dimensão procedimental das aulas, enquanto a professora menos experiente com a modalidade, identificou-se com a elaboração dos temas nos quais a dimensão conceitual predominava.

Sem dúvida a maior dificuldade foi encontrada em relação à dimensão atitudinal, especialmente na elaboração de temas que pudessem enfatizá-la. Procurou-se garantir que essa dimensão fosse contemplada, especialmente, por meio das discussões propostas no final dos temas. Mas encontrou-se empecilho na inclusão das atitudes e valores no objetivo das aulas, pois geralmente a ênfase das mesmas recaía sobre as dimensões conceitual e procedimental.

A ausência da dimensão atitudinal já havia sido observada nos livros de voleibol da área. Verificam-se também nas diversas propostas curriculares estaduais, a falta de propostas para o tratamento de valores e atitudes por meio de conteúdos.

Os professores participantes dessa pesquisa demonstraram que costumam lidar com questões relacionadas às atitudes dos alunos nas aulas e reconhecem a importância de tratar essa dimensão. Mas na produção do livro, em diversos momentos não conseguiam incluí-la.

Basicamente dois fatores podem ocasionar essa situação: os professores não acreditam no desenvolvimento intencional dessa dimensão por meio dos conteúdos propostos nas aulas ou de fato sentem dificuldades em materializá-la por meio dos elementos da cultura corporal, relegando-a ao currículo oculto.

É preciso considerar que o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, foi proposto efetivamente pelos PCNs em 1998. Portanto, deve ter feito parte da formação inicial de apenas dois dos seis professores que colaboraram nessa pesquisa.

Esse fato pode ser um dos motivos que ocasionou dificuldade aos professores, além de poucos deles terem retornado à Universidade para dar continuidade à formação e da falta de políticas de incentivo a formação continuada.

Quanto à aplicação das aulas do 6º ano, de modo geral considera-se que foram desenvolvidos com sucesso pela professora 6 e adequados aos números de aulas sugeridas no livro.

Os maiores problemas verificados relacionam-se às dificuldades da professora em transmitir determinados conteúdos, especialmente das dimensões

conceitual e procedimental, ou seja, falta de informação ou formação para trabalhar com o voleibol.

Em relação à dimensão atitudinal, no entanto, a professora não demonstrou problemas. Ela buscou utilizar as reflexões sugeridas no livro e o fez de modo eficaz. No final das aulas os alunos refletiam sobre suas atitudes e conseguiam identificar quais haviam sido mais importantes para o andamento da aula, mesmo que não exercidas da melhor maneira possível.

Dos sete temas propostos para o 6º ano, o “sistema de jogo 6X0” foi o único que realmente não deu certo, pois os alunos não conseguiram executá-lo, mesmo no jogo de câmbio, tendo a possibilidade de segurar a bola ou invés de rebater.

Percebeu-se também problemas nos jogos nos quais os alunos puderam utilizar os fundamentos técnicos da modalidade. Havia dificuldade na execução dos fundamentos básicos e por isso, o jogo dificilmente fluía.

É necessário considerar, contudo, que a proposta do livro enfatiza para o 6º ano a compreensão da dinâmica do jogo, como propõem Greco e Benda (1998) além de outros autores, pois entende-se que, mesmo a dimensão procedimental do voleibol na escola, não deve ficar restrita apenas ao ensino dos fundamentos técnicos e táticos.

Ressalta-se que os sucessos e insucessos da implementação das aulas do 6º ano ficam condicionados às características desses alunos e da professora que fez uso do material.

É preciso considerar ainda, que o voleibol é um esporte de complexo aprendizado (BIZZOCCHI, 2004) como já foi evidenciado anteriormente e que por meio do livro, propõem-se um número reduzido de aulas desse conteúdo na escola, pois supõem-se que o princípio da diversidade é fundamental para atender as perspectivas da Educação Física escolar na formação de cidadãos que incorporem efetivamente os conhecimentos, vivências e valores dos elementos da cultura corporal em suas vidas (BETTI, 1991).

Mas o resultado das aplicações foi fundamental, especialmente para os integrantes do grupo, no sentido de oferecer credibilidade ao trabalho e comprovar que o produto da construção coletiva resultou em maior número de possibilidades que de problemas.

No final de cada aula aplicada, a professora 6 apontou sugestões de alterações, relativas especialmente às modificações nos textos, com o objetivo de

simplificar e explicar de modo adequado as informações e a organização das atividades. Essas indicações foram discutidas no grupo e incluídas no livro.

A respeito do referencial metodológico utilizado, concorda-se com Betti (2006) que reflete sobre o longo caminho que ainda temos que percorrer na área, o qual não poderá mais ser trilhado sem a interlocução entre os professores e os pesquisadores acadêmicos, sob pena de aumentar a distância entre teoria e prática.

As pesquisas qualitativas, com destaque para a pesquisa-ação, constituem-se em alternativas viáveis para evitar o distanciamento entre pesquisa e ensino, professores e pesquisadores na Educação Física escolar (BETTI, 2006).

Aos professores que colaboraram nessa pesquisa, certamente o maior ganho refere-se ao próprio processo de elaboração do livro, pois possibilitou a reflexão sobre suas próprias práticas, partilha e aquisição de novos conhecimentos.

Por meio dos depoimentos dos professores ao longo dos encontros, verificou-se o que foi mais valioso para cada um, como a chance de poder refletir e escrever sobre sua própria prática ou aproveitar os conhecimentos adquiridos nos encontros para ampliar a visão sobre outros conteúdos da área, como indicaram a professora 5 e o professor 2.

Em determinada ocasião, o professor 3 comentando sobre sua participação num curso para técnicos da Federação Paulista de Voleibol, indicou a tendência do esporte de alto nível em formar profissionais comprometidos com a formação de atletas que compreendam a dinâmica do jogo, assim como alguns autores da Pedagogia do Esporte sugerem para o ensino dos esportes de modo geral.

Apesar de ser um curso que prepara profissionais para o esporte de alto rendimento, o grupo ficou satisfeito em saber que essa base para a compreensão do jogo pode ser estimulada nas aulas de Educação Física escolar. Para alguns dos professores essa perspectiva representou uma novidade em termos de conhecimento.

Destaca-se ainda o comentário da professora 6, indicando que desejaria participar da elaboração de outros livros, relativos à outros conteúdos da cultura corporal para poder adquirir conhecimentos tão significativos quanto os da sua formação inicial.

Talvez essa seja a evidência mais clara da contribuição da pesquisa para a formação continuada dos seus colaboradores. Essa professora, inclusive, alguns

meses depois, participou mesmo da elaboração de um livro de lutas, coordenado por um colega do mesmo Programa de Pós-Graduação.

O produto desse trabalho coletivo apresenta-se como um projeto inédito na área, pois apesar de existirem propostas para a organização curricular do voleibol do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (IMPOLCETTO et al., 2007; PALMA et al., 2008; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), nenhuma delas materializou-se por meio de temas e aulas, num livro didático destinado ao uso dos professores de Educação Física escolar.

Em comparação com os trabalhos já citados, os livros de voleibol da área e as propostas curriculares estaduais, observa-se que o livro didático de voleibol avança em determinados aspectos. O mais importante deles certamente é o tratamento dos conteúdos a partir das três dimensões, o que possibilita a ampliação do ensino do voleibol nas aulas de Educação Física, comumente desenvolvido numa perspectiva tradicional, que privilegia apenas a dimensão procedimental.

Destaca-se ainda, a utilização das novas tendências para o ensino dos esportes, sugeridas por alguns autores da Pedagogia do Esporte. O intuito é ampliar o ensino da própria dimensão procedimental, buscando contribuir no processo de formação dos alunos por meio do estímulo à compreensão dos princípios táticos e resolução dos problemas provenientes da prática do jogo.

Além disso, encontram-se no livro temas inovadores para o ensino do voleibol na escola, como: a história do voleibol no Brasil por meio das gerações medalhistas olímpicas; a influência da mídia e da espetacularização do esporte na evolução das regras da modalidade; resolução do problemas no sistema de jogo 6X0 e a linguagem do voleibol.

Pelo que se observou na aplicação das aulas do 6º ano e por meio dos depoimentos da professora 6, conclui-se que o livro didático apresenta-se como um material que auxilia na formação continuada dos professores. Em muitos casos, é por meio de um material didático que o professor toma contato com determinado conteúdo pela primeira vez. Portanto, além de servir como apoio para o desenvolvimento de determinados conteúdos, muitas vezes, até preenche as lacunas decorrentes da formação inicial.

Mas existe muito ainda a ser feito em relação ao livro didático de voleibol inclusive, futuros estudos para testar a organização curricular e as aulas propostas.

Entretanto, optou-se nesse momento, por deixá-lo o mais fidedigno possível à proposta elaborada nos encontros com os professores.

Como em toda escolha, os professores que colaboraram nessa pesquisa optaram por alguns conteúdos em detrimento de outros (FORQUIN, 1993), portanto, esta é apenas uma proposta de organização curricular do voleibol em relação a outras que podem ser elaboradas.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que a pesquisadora procurou ter cuidado na influência que exercia na seleção e organização dos conteúdos e na elaboração das aulas, pois o foco da pesquisa era a valorização da experiência dos professores que atuam efetivamente nas escolas e outras áreas do mercado de trabalho voltadas ao ensino do voleibol.

Uma grande influência de alguém que está em contato com a produção acadêmico-científica da área sobre o conteúdo, poderia descaracterizar o propósito da pesquisa.

Por fim, deseja-se que o produto desse trabalho coletivo, o livro “Voleibol na Educação Física escolar: organização curricular do 6º ao 9º anos” possa futuramente oferecer contribuições aos professores de Educação Física escolar que se dispuserem a utilizá-lo como material de apoio para seus planejamentos e aulas.

Para a comunidade acadêmica ficam os questionamentos e reflexões contidos nessa tese, fruto de quase dez anos de estudos, pois o primeiro trabalho sobre a organização curricular dos conteúdos da Educação Física escolar que apresentamos em um congresso foi no ano de 2003 (IMPOLCETTO et al., 2003).

REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o Ensino Fundamental. Rio Branco, 2010.

ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte SEE/AL. Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas. Alagoas, 2010.

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5ª a 6ª séries do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v.24, n.2, p. 205-21, 2010.

ARAÚJO, A. C. Metodologia do Ensino do Voleibol. In: ALBUQUERQUE, G. A. S. (Org.). Coleção Educação Física EAD: Curso de Licenciatura em Educação Física. Módulo 5, Caderno 1. Manaus: EDUA, p. 57-95, 2012.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAIANO, A. Voleibol: Sistemas e Táticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009.

BARROSO, A. L. R. Voleibol escolar: três dimensões dos conteúdos. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-94, abr./jun. 2010.

BAYER, C. O ensino dos desportos colectivos. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BENTO, J. B. O voleibol na escola. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

BENTO, A. Redescutindo o ensino do esporte coletivo na aula de Educação Física escolar. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz, v. 2, n. 1, 1996.

BETTI, M, A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

BETTI, M. Educação Física, esportes e cidadania. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, n.2, p.84-92, 1999.

BETTI, M. Educação Física Escolar: do idealismo à pesquisa-ação. Tese (livre docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003a.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, M. (Org.). Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo, p. 91-137. 2003b.

BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sócio-cultural. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. (Org.). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. Educação Física. Unesp: São Paulo, 2004.

BETTI, M. "Imagens em ação": Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. Movimento. Porto Alegre, vol. 12, n. 02, p. 95-120, 2006.

BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa, SP, v.30, n.3, p.1-3, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Orgs). Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: ensino de história. 1ª ed, v. 6. Belo Horizonte: Autêntica, p. 544-565, 2010.

BIZZOCCHI, C. O voleibol de alto nível: da iniciação à competição. 2ª ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, ano XIX, n.48, 1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p.14-24, 2000.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.23, n.2, p.9-29, 2002.

BRACHT, V. et al. Pesquisa em ação: educação física na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm> Acesso em 09 mai 2011.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm> Acesso em 09 mai 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em 09 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, par. 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm. Acesso em 14 mai 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclos / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOJIKIAN, J. C. M; BOJIKIAN, L. P. Ensinando Voleibol. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A proposta pedagógica do *Teaching Games for Understanding*: reflexões sobre a iniciação esportiva. Pensar a Prática, 12/2: 1-4, 2009.

BORSARI, J. R. Voleibol: aprendizagem e treinamento, um desafio constante. Variações do voleibol: Vôlei de praia. Fut-vôlei. Vôlei em quartetos. 3ª ed. São Paulo: EPU, 2001.

BUSTAMANTE, G. O. Educação Física escolar e a educação para o lazer. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CAMPOS, L. A. S. Voleibol “da” escola. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 9ª ed., Campinas: Papyrus, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, SP, v.30, n.3, p.549-566, 2004.

CUCHE, D. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru: EDUSC, 2002.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, S. C. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. de A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. Motriz, v.16, n.2, p.450-457, 2010.

DARIDO, S. C. Educação Física escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C. Sistematização/organização dos conteúdos da Educação Física escolar: alguns apontamentos. 2012. (não publicado)

DAÓLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (Org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papyrus, p. 99-108, 1995.

DAÓLIO, J. A cultura da/na Educação Física. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002a.

DAÓLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. Rev. Bras. Ciência e Movimento. Brasília. V. 10, n. 4, outubro, 2002b.

DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAIUTO, M. Voleibol – Regras Comentadas – Técnica – Tática. São Paulo: Cia. Brasil Editora, [196-].

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Currículo Educação Básica: Ensino Fundamental – séries/anos finais. Distrito Federal, 2010.

ELLIOT, J. El cambio educativo desde La investigación-acción. 4ª ed, Madrid: Morata, 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. Novo currículo escolar: área de linguagens e códigos – Educação Física. Vitória: SEDU, 2009.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. Educação e Pesquisa, SP, v.30, n.3, p.531-545, 2004.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. 1ª ed, São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos esportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.) O ensino dos jogos desportivos. 2ª. Edição. Porto, Universidade do Porto, 1995.

GARGANTA, J. M. O ensino dos jogos desportivos colectivos – perspectivas e tendências. Movimento, ano IV, n. 8, 1998.

GASPARI, T. C. Educação Física escolar e dança: uma proposta de intervenção. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GONZÁLES, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.

GÓIAS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2009.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRECO P. J.; BENDA, R. N. (org.) Iniciação esportiva universal: 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

IMPOLCETTO, F. M. et al. Sistematização dos conteúdos de Educação Física para 1ª a 4ª séries dos ensino fundamental: análise de materiais didáticos e planos de ensino. In: Anais do VII Seminário de Educação Física Escolar. São Paulo, 2003.

IMPOLCETTO, F. M. Jogos e ética na perspectiva da Educação Física escolar. 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física escolar. Motriz, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 14-23, 2007.

IMPOLCETTO, F. M. et. al. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007. Disponível em: www.mackenzie.br/revista_mackenzie1.html. Acesso em 18 nov 2010.

IMPOLCETTO, F. M. Voleibol. In: DARIDO, S. C. Educação Física escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Possibilidades para a sistematização do voleibol na Educação Física escolar. R. bras. Ci. e Mov 19(2), p. 90-100, 2011.

IÓRIO, L. S. Capoeira e Educação Física escolar: novos olhares e perspectivas. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

KENSKY, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 1998.

KENSKY, V. M. As tecnologias invadem o nosso cotidiano. In: Salto para o Futuro, Boletins, 2002: TV na Escola e os desafios de hoje, Programa 2: As Tecnologias na educação básica. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/tedhtxt2a.htm>. Acesso em: 14 jan. 2008.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KRÖGER, C.; ROTH, K. Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Editora Phorte, 2002.

KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. A. Voleibol: do aprender ao especializar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular educação física – 1º ao 9º ano: Ensino Fundamental. São Luis: SEDUC, 2009.

MARANHÃO, F.; SILVA, R. A. S. Voleibol. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1982.

MATTHIESEN, S. Q. Um estudo sobre o voleibol: em busca de elementos para sua compreensão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 194-199, 1994.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental, 2007.

MELO, V. A. Por que devemos estudar história da Educação Física/Espportes nos cursos de graduação? Motriz, v. 3, n. 1, p. 56-61, 1997.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular CBC de Educação Física. Belo Horizonte, 2009.

MOREIRA, A. F. A.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Brasília, 2008.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. Anais do VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal – Crítica e Alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

OLIVEIRA, P. de S. Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PALMA, A. P. T. V. et al. (coords). Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PAES, R. R. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física. Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2008.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas – SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. Orientações teórico-metodológicas – Educação Física: Ensino Fundamental/Ensino Médio. Governo de Pernambuco, 2008.

RANGEL, I. C. A. Educação Física na Infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RESENDE, B. R. Transformando suor em ouro. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

RESENDE, H. G. de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: Resende H. G. De & Votre S. J. Ensaio em educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas. Rio de Janeiro: SBDEF: UGF, p. 11-40, 1994.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular: um novo formato. Educação Física. Rio de Janeiro: Governo do Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. Referencial Curricular, v. 2. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, A. C. B. Educação Física na escola: uma proposta de implementação de um programa de saúde. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p.139-154, 2008.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. Motriz, Rio Claro, v.17, n.1, p.48-62, jan./mar. 2011.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Estado de Rondônia Educação Física. Porto Velho, 2010.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva de professores experientes. Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, J. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Proposta Curricular do Estado de

São Paulo: Educação Física, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_re_d_md_20_03.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2010.

SAVIANI, N. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular: rede estadual de ensino de Sergipe. Aracaju, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, 1996.

SOARES et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Rev. paul. Educ. Fís. São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (orgs). Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, p. 71-86, 2004.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Futebol. In: DARIDO, S. C. Educação Física escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. Educação e Seleção, 7: 19-27, jan./jun. 1983.

TEIXEIRA, H. V. Educação Física e desportos: técnicas, táticas, regras e

penalidades. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa ação. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMAS, J. R. et al. Métodos de Pesquisa em Atividade Física. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes. Dimensões sociais do esporte. São Paulo: Cortez, 2001.

VENÂNCIO, L. O projeto político pedagógicos e a Educação Física escolar no processo de construção coletiva. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A

Questionário experiência profissional

Prezado(a) professor(a):

Este questionário tem por objetivo identificar sua experiência profissional na área da Educação Física de modo geral, na escola e com o conteúdo voleibol.

1. Nome:
2. Idade:
3. Graduação em () licenciatura () bacharelado () outro: _____
4. Tempo de formação:
5. Tempo de atuação como docente no segundo ciclo do Ensino Fundamental:
6. Já atuou com voleibol fora da escola? Onde e por quanto tempo?

7. Ocupação atual:

8. Possui alguma experiência pessoal com a modalidade esportiva voleibol (praticante, ex-atleta etc)?

Anexo B

Questionário organização curricular do voleibol

Prezado(a) professor(a)

O roteiro de questões a seguir foi elaborado com o intuito de verificar se você trabalha com o voleibol nas aulas de Educação Física escolar do II ciclo do Ensino Fundamental (ou faixa etária correspondente), quais conteúdos você desenvolve e como costuma organizá-los.

1. Trabalha com o conteúdo voleibol nas aulas de Educação Física do 6º ao 9º anos? Ou em faixa etária correspondente (11-14 anos)?

R:

2. A modalidade é desenvolvida em quais séries (ou faixas etárias) e por quê?

R:

3. Quais conteúdos você desenvolve em cada série?

TURMA	CONTEÚDO
6º ANO (11-12 anos)	
7º ANO (12-13 anos)	
8º ANO (13-14 anos)	
9º ANO (14-15 anos)	

4. Em que se baseia para utilizar essa organização dos conteúdos?

Anexo C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado(a) Professor(a):

Eu, Fernanda Moreto Impolcetto, portadora do RG: 29.985.389-5, aluna de doutorado do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de Tecnologias nas Dinâmicas Corporais vinculado a UNESP campus de Rio Claro e integrante do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – LETPEF, venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo sob a orientação da Prof^a. Dr. Suraya Cristina Darido.

A pesquisa tem por objetivo elaborar uma proposta de livro didático do conteúdo voleibol, dirigida para professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, em colaboração com docentes deste ciclo de ensino. O título do trabalho é: *“Livro didático na Educação Física escolar: uma proposta para o conteúdo voleibol”*.

Convido-o(a), portanto, para participar de encontros que serão realizados semanalmente, com caráter de curso de extensão universitária, duração de aproximadamente 1 hora, totalizando 8 encontros, para a discussão e elaboração de um livro didático de voleibol.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de idéias perante outras pessoas, como vergonha, inibição etc. Cabe ressaltar, no entanto, que estes riscos são mínimos e que você poderá recusar-se a participar ou mesmo abandonar as reuniões de acordo com sua vontade. Da mesma maneira, poderá recusar-se a responder qualquer questão que será discutida ou emitir sua opinião se assim desejar, sem qualquer tipo de penalização.

Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pela pesquisadora em qualquer momento do estudo.

Sua colaboração nessa pesquisa contribuirá para o aumento da compreensão sobre a Educação Física na escola e especialmente sobre o papel dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular. Possibilitará, ainda, a construção coletiva de um livro didático, que poderá ser utilizado tanto pelos professores que participarão do trabalho, quanto por outros.

Os dados coletados neste estudo e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Título do Projeto: Livro Didático na Educação Física escolar: uma proposta para o conteúdo voleibol

Pesquisadora Responsável: Fernanda Moreto Impolcetto

Cargo/função: Aluna de Pós-Graduação - doutorado

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: rua 03, 1752, Centro, Rio Claro-SP

Dados para Contato: fone (19) 9749-4949

e-mail: fe_moreto@yahoo.com.br

Orientadora: Suraya Cristina Darido

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: rua 24 A, 1515, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4352

e-mail: surayacd@rc.unesp.br

Tendo sido esclarecido(a) pelo constante no presente Termo e verbalmente de todos os procedimentos que serão realizados, concordo em participar do estudo, assinando-o em duas vias sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Nome _____ do

Participante: _____

R.G. _____, Sexo _____, Data de Nascimento
____/____/____,

Telefone _____, residente a _____,

Bairro _____.

Rio Claro, ____/____/2011.

Fernanda Moreto Impolcetto
Pesquisadora Responsável

Suraya Cristina Darido
Orientadora

Participante

Anexo D

Histórias do voleibol elaboradas pelos alunos das turmas de 6º ano

Nosso vôlei

num certa dia tinha sete homens
numa praça, eles acharam uma bola e
uma rede, entitaram a rede em duas áreas
e dividiram os times - três por cada lado
e um ficou sentado, mas o homem que
estava sentado queria jogar então aí que
nasciu o vôlei.
Assim que foi inventado o vôlei

Regras

- limite de jogadores três por cada lado
- um jogador tem que reverter quando
você do time faz ponto.
- deixar a bola pingar no quadra antes
de tocar
- limite de toque apenas três toques.

ALUNOS

Matheny - n° 20	Israel - n° 12
Luiz Felipe - n° 11	Jeni - n° 13
Murilo Gabriel - n° 24	
Luiz Emanuel - n° 38	
Thaddeu - n° 33	

Exercício de como a gente está que tem que ser a resposta

Antigamente tinha quatro homens que queriam fazer algo para se distrair, sem pagar porque não tinha trabalho, então, eles fizeram uma brincadeira, que tinha a letra que ficava com a rapete, e três homens ficaram de lado da letra, pegando a letra um pouco antes da letra de encontrar a rapete na letra, então Magau ficava com a rapete, então eles disseram: por que a gente não tira a rapete e fica com a letra toda?

- É pode ser legal, vamos tentar, responder a outros, e eles começaram a jogar de a letra batendo na mão de adivinhação e caíram na mão respondendo de quem Magau: a intenção deles era que, se caísse na mão de adivinhação era esse ponto deles.

Exercício que gente prefere telma

~~Exercício~~ Júlio César, João Guilherme, Miguel Dancy, Bruno

TÍTULO: 6 = 2 DATA: 08/08/11
 nome Luana Cristiano de Góis nº 17
 nome Isabela da Silva de Araújo nº 11
 nome Giuliane da Silva Mates nº 05
 nome D. Herc. dos Santos nº 07
 nome Uercules Gonçalves nº 34
 nome Raul de Lima da Silva nº 28

Título: O Volleyball

Personagens

apresentadora da peça: Isabela
 jogadora de tênis: Raul de
 jogador de tênis: Cristiano
 jogador de bola: Uercules
 quadra de jogo: D. Herc.
 narrador: Luana

Tudo começou em um jogo de tênis, D. Herc. e Uercules se observaram e não param de pensar.

No final do jogo, D. Herc. e Uercules conversaram e resolveram criar uma nova modalidade de de esporte e um novo tipo de bola.

Durante mais ou menos uma hora, D. Herc. e Uercules discutiram sobre como jogar o jogo. Pensaram em um jogo para fazer com o tênis, depois de discutir.

TEMA

DATA 08/08/11

um mês, fugiam num acor-
de de que jogariam um jogo
chamado Pênia - Rápido -> que
se joga assim: não há quantidade
de jogadores -> jogam passando
a bola um para o outro bem
rápido, quem não conseguir pe-
gar a bola, ou tomar um blo-
co, sai do jogo.

Depois, de vários meses
jogando esse esporte, resolve-
ram criar um jogo - mais in-
teressante chamado Montonette
-> que se joga assim: com quatro
pessoas em cada lado -> um
joga a bola para o outro de
modo que a bola caia no campo
de adversários.

Depois trocaram o no-
me e o jeito de jogar para volley-
ball. (que todos já conhecem). Que
é um esporte conhecido em
todo mundo.

Anexo E

Livro didático de voleibol

**VOLEIBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO 6º AO 9º ANOS****Fernanda Moreto Impolcetto e Suraya Cristina Darido (Organizadoras)**

**VOLEIBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO 6º AO 9º ANOS**

Organizadoras: Fernanda Moreto Impolcetto e Suraya Cristina Darido

Autores: Alexsandro Grangeiro
Ivan Augusto Branco da Fonseca
Márcio Roberto Duarte
Nilzo Henrique Caetano
Sônia Aparecida Sciamana
Telma Fernandes de Araújo

6º ANO

Tema 1: História do voleibol (2 aulas)

Tema 2: Câmbio (2 aulas)

Tema 3: Do câmbio ao minivôlei (2 aulas)

Tema 4: Toque, manchete e saque por baixo (2 aulas)

Tema 5: História do voleibol no Brasil (2 aulas)

7º ANO

Tema 1: O mintonette (1 aula)

Tema 2: Toque e manchete (2 aulas)

Tema 3: Saque por baixo e saque por cima (2 aulas)

Tema 4: A evolução da regras do voleibol: a influência da mídia e o esporte espetáculo (2 aulas)

Tema 5: Cortada (1 aula)

Tema 6: Sistema de jogo 6X0 ou 6X6 (1 aula)

8º ANO

Tema 1: Regras básicas (2 aula)

Tema 2: Saque e recepção (2 aulas)

Tema 3: Cortada (1 aula)

Tema 4: Defesa (1 aula)

Tema 5: Sistema 6X0 com resolução de problemas (1 aula)

Tema 6: Sistema 4X2 (2 aulas)

9º ANO

Tema 1: A linguagem do voleibol (1 aula)

Tema 2 : Variações do saque por cima (2 aulas)

Tema 3: Cortada e bloqueio (2 aulas)

Tema 4: Sistema de jogo 4X2: recepção em “W” e defesa em “quadrado” (2 aulas)

Tema 5: O vôlei sentado (1 aula)

6º ANO

Alexsandro Grangeiro
Ivan Augusto Branco da Fonseca
Márcio Roberto Duarte
Nilzo Henrique Caetano
Telma Fernandes de Araújo

TEMA 1: HISTÓRIA DO VOLEIBOL (2 aulas)

Objetivo: apresentar a história do voleibol, estimular a criação e encenação de uma história da origem da modalidade e o trabalho em grupo.

1. Conversa inicial

Professor, para começar essa aula, sugerimos que você faça uma chamada temática com os alunos. Explique que ao invés de responderem à mesma com uma palavra que confirme sua presença, como “aqui”, “eu” ou “presente”, por exemplo, respondam utilizando um termo relacionado ao voleibol como: saque, bola, rede, entre outros.

Em seguida, verifique quais são os conhecimentos que seus alunos possuem sobre o voleibol, ou seja, o que eles sabem dessa modalidade? As seguintes questões podem auxiliá-lo:

- Vocês já assistiram a um jogo de voleibol?
- Já tiveram a oportunidade de praticar essa modalidade? Onde?
- Quais são os movimentos ou ações que os jogadores utilizam num jogo de vôlei? (Por exemplo, os movimentos relacionados aos fundamentos de toque, manchete, saque, cortada e bloqueio ou as ações de ataque e defesa)
- Como é que uma equipe marca pontos nesse esporte? (Você pode ressaltar que, diferente de outros esportes coletivos como o basquete e o futebol que tem um alvo vertical, como a cesta ou o gol e são considerados como modalidades de invasão da quadra adversária e contato corporal, no voleibol o alvo é o próprio chão e a rede não possibilita invasão ou contato com o adversário).

2. Vivência

Proponha aos alunos que em grupos, criem uma história sobre a origem do voleibol, elaborando um jogo que possa ter sido precursor da modalidade que conhecemos hoje, em seguida, cada grupo pode apresentar a história e o jogo que criou.

No momento da apresentação, questione sobre as regras elaboradas pelo grupo. Caso haja disponibilidade de tempo possibilite a vivência dos jogos criados pelos grupos.

DICA: Disponibilize alguns materiais como bolas de diferentes tamanhos e pesos, além de outros materiais como cordas e redes para que os alunos utilizem se desejarem.

O espaço para a vivência dos jogos também pode ser diversificado, além da quadra, podem ser realizados no pátio, em espaço coberto, na grama ou areia, entre outros locais.

2. Leitura para o professor

A origem do voleibol

A modalidade esportiva coletiva que conhecemos como voleibol, nem sempre foi assim denominada. No dia 9 de fevereiro de 1895, o professor de Educação Física William

George Morgan, que trabalhava na ACM (Associação Cristã de Moços) da cidade de Holyoke, em Massachusetts, nos Estados Unidos, criou um jogo denominado mintonette.

O basquete, modalidade bastante praticada nessa época, era muito cansativo para os praticantes mais velhos que frequentavam a ACM, Morgan teve a intenção de criar um jogo recreativo sem contato físico, porém competitivo. Pensando nesse público, ele utilizou a câmara da bola de basquetebol e elevou a rede do tênis. O novo jogo poderia ser disputado tanto em lugares fechados como abertos e por um número indeterminado de participantes por equipe. Os conceitos básicos do jogo e as dez primeiras regras foram elaboradas por Morgan e seus dois amigos o Dr. Frank Wood e John Lynch.

Durante uma apresentação do jogo, o professor Alfred T. Halstead observou a ação do vôlei da bola por cima da rede (voleio) e ao término da mesma, sugeriu que a nomenclatura do jogo fosse alterada para voleibol (que significa bola em voleio).



Figura 1: William George Morgan (1828 - 1883), by Archibald McDonald, 1864-69, courtesy of La Trobe Picture Collection, State Library of Victoria. H29551.

Fonte: <http://adbonline.anu.edu.au/biogs/A050333b.htm>



Figura 2: Praticantes do mintonette - 1895/Associação Cristã de Moços (ACM)

Fonte: <http://nipobrasileiro.wordpress.com/2008/11/11/historia-do-voleibol>



Figura 3: Grupo de mulheres jogando voleibol em 1900 (Hulton Archive/Getty Images)
 Fonte: <http://www.cbc.ca/news/story/2008/05/01/f-olympics-volleyball-history.html>



Figura 4: Jogo de voleibol em 1918
 Fonte: <http://www.ymcasofky.org/html/history.html>

Para saber mais

Sugestão de site:

<http://www.assk.com.br/component/content/article/50-utilidade-publica/144-a-historia-do-volei-no-brasil-e-no-mundo.html>.

http://www.birafitness.com/historia_dos_esportes.htm

Sugestão de livro:

BIZZOCCHI, Carlos. *O voleibol de alto nível: da iniciação à competição*. Barueri, SP: Manole, 2004.

4. Discussão

Converse com os alunos sobre as vivências, refletindo sobre as seguintes questões:

- Quais foram as dificuldades encontradas pelos grupos?
- Todos os integrantes dos grupos conseguiram opinar na criação da história e do jogo? Houve cooperação entre todos?
- Vocês gostaram dos jogos que foram criados? Será que algum deles pode ter dado origem ao voleibol que é praticado atualmente?
- Na vivência dos jogos todos tiveram possibilidades de tocar na bola?

Após discussão, escolha uma ou mais imagens das que apresentamos anteriormente e apresente aos alunos contando a verdadeira história do surgimento do voleibol.

5. Tarefa para casa

Para fixar o conteúdo desse tema e ampliar os conhecimentos dos alunos, solicite uma pesquisa em grupos sobre a história do voleibol. Sugerimos os seguintes sites:

<http://www.assk.com.br/component/content/article/50-utilidade-publica/144-a-historia-do-volei-no-brasil-e-no-mundo.html>

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/voleibol/voleibol-8.php>

TEMA 2: CÂMBIO (2 aulas)

Objetivo: introduzir o voleibol, visando a compreensão e vivência da ordem do rodízio e a utilização dos três toques, além dos elementos táticos de jogar a bola num local de difícil recepção e deslocar-se na quadra de modo a cobrir os espaços vazios. Refletir sobre a importância do diálogo para o trabalho em grupo.

1. Conversa inicial

Professor, para iniciar este tema, propomos uma conversa com os alunos sobre o voleibol como modalidade esportiva e as adaptações que podem ser feitas nas aulas de Educação Física para facilitar a sua aprendizagem. Algumas questões podem ser feitas aos alunos quanto à realização do jogo de voleibol com as regras padronizadas, do jogo com alterações dessas regras e sobre a habilidade de rebater, como:

- Devemos obrigatoriamente jogar numa quadra de tamanho oficial?
- A altura da rede precisa ser a mesma que jogam as equipes adultas?
- Será que se fizermos algumas modificações quanto ao tamanho da quadra e possibilidades de contato com a bola, o jogo não poderá ficar mais interessante?
- Qual é a habilidade básica mais utilizada no jogo de vôlei?
- No dia-a-dia em que situações vocês costumam rebater?
- Quais esportes utilizam essa habilidade?

Então explique que a rebatida é a principal habilidade utilizada no voleibol, além, por exemplo, do andar, correr, saltar etc. E que nos jogos que eles vivenciarão, poderão rebater a bola do modo que desejarem, sem se preocupar com a técnica dos movimentos utilizados no voleibol.

2. Leitura para o professor

O voleibol na escola

O voleibol é uma modalidade esportiva disputada por duas equipes de seis jogadores cada, cujo objetivo é marcar pontos fazendo a bola tocar a quadra adversária, ou quando a equipe adversária comete um erro.

O jogo é praticado numa quadra de 18 metros de comprimento por 9 metros de largura, dividida por uma rede. Nos campeonatos das equipes adultas masculinas a altura da rede é 2,43 metros e nos femininos é de 2,24 metros.

Sua introdução como conteúdo da Educação Física escolar no Brasil, ocorreu provavelmente na década de 1960, quando o esporte transformou-se em conteúdo praticamente hegemônico dessas aulas.

No entanto, era transmitido nas escolas nos mesmos moldes do esporte de rendimento, assim como outras modalidades como o futebol e o basquetebol, ou seja, por meio dos fundamentos técnicos (como toque, manchete, saque, bloqueio e cortada) e táticos (sistemas de jogo), do jogo propriamente dito e da aprendizagem das regras.

Esse modelo denominado de esportivista foi extremamente criticado na década de 1980, pois causava a exclusão dos alunos considerados menos habilidosos ou inaptos para a prática esportiva nos moldes do alto rendimento (BETTI, 1991; DARIDO, 2003).

Atualmente, entende-se que o voleibol como conteúdo da Educação Física escolar é constituído de conceitos, fatos, histórias, memórias, da vivência de seus fundamentos, técnicas e táticas, assim como de valores que foram construídos e transformados desde sua criação e que, portanto, configuram-se como elementos importantes a serem transmitidos nessas aulas (DARIDO & RANGEL, 2005).

Além disso, qualquer modalidade esportiva deve sofrer adaptações no contexto das aulas de Educação Física escolar para promover a inclusão de todos os alunos, atender suas necessidades e interesses.

No caso do voleibol, o espaço para sua prática, por exemplo, não precisa ser sempre a quadra de tamanho oficial com seis alunos de cada lado. A diminuição do espaço, por meio da formação de mini quadras, possibilita a participação de um número maior de alunos, ou então, na quadra oficial, pode-se aumentar o número de alunos por equipe. A altura da rede também deve acompanhar a estatura dos alunos, além disso, outros materiais podem ser utilizados de forma alternativa como cordas, elásticos etc.

Outro aspecto que merece destaque é o uso do jogo no ensino dos esportes, pois na perspectiva tradicional a ênfase reside no aperfeiçoamento da técnica (fundamentos), negligenciando a perspectiva de subordiná-la às possibilidades táticas do jogo.

Como alternativa para a superação das metodologias tradicionais, Greco e Benda (1998) apresentam uma metodologia para a iniciação esportiva, que leva em consideração a compreensão do jogo coletivo como uma situação-problema apresentada ao aluno, ou seja, os autores indicam que é preciso apresentar tarefas-problema para que o aluno, por intermédio da tentativa de solução, seja estimulado para a tomada de decisão.

É essencial que o aluno entenda a dinâmica do jogo, além de vivenciar a situação problema, analisando sempre sua própria participação. Neste sentido, é necessário deixar que ele decida sobre o problema apresentado e permitir a integração tática dos grandes e pequenos grupos de participantes durante o jogo.

O voleibol já é considerado um esporte de complexo aprendizado pelo fato de envolver habilidades não naturais ou construídas, como indica Bizzocchi (2004).

Em outros esportes, como o handebol, por exemplo, o correr, saltar e arremessar são as habilidades mais utilizadas e as mesmas são adquiridas pelas crianças no seu processo de desenvolvimento. No voleibol, analisando a maneira como a bola é impulsionada, verifica-se que a habilidade mais utilizada é o rebater, no entanto, não de formas “naturais”.

Quando um objeto ou bola é lançada na altura da cabeça de uma pessoa, é esperado que se utilize as pontas dos dedos para rebater? E se o objeto ou bola for lançado na altura da cintura, é comum utilizar os antebraços para rebater?

Portanto, conclui-se que as maneiras de rebater usadas nesse esporte não são as formas comuns e freqüentes de rebater que aprendemos.

Bizzocchi (2004) indica que outro agravante no processo de aprendizagem é o fato de o voleibol ser um dos poucos esportes no qual se defende e se busca um alvo horizontal, que é o próprio chão. A posição do defensor no voleibol é diferente do goleiro de futebol ou handebol, que defende um alvo vertical, o gol.

As próprias regras limitam a execução dos fundamentos do voleibol: não permitem segurar a bola obrigando que a decisão e a ação sejam imediatas, o número de toques por jogador e por equipe não possibilita um tempo maior de raciocínio e, além disso, a presença da rede impede a possibilidade de interferir diretamente nas ações do adversário.

Mas apesar de todas estas dificuldades, um dos maiores obstáculos encontrados pelo voleibol reside na própria escola e conseqüentemente nas aulas de Educação Física. As

habilidades de rebater, geralmente são pouco estimuladas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo desenvolvidas de forma muito básica, não contando com a criatividade na variação das maneiras de rebater.

No entanto, a complexidade do aprendizado do voleibol não deve intimidar os professores, pelo contrário deve servir como estímulo à busca de novos caminhos. De acordo com Bizzocchi (2004), o profissional precisa compreender essa lacuna existente na capacidade motora da maioria das crianças e criar situações para experiências novas e básicas não vivenciadas, antes de introduzi-las em técnicas específicas.

3. Vivência

Para a realização das atividades com a redução do espaço da quadra, sugerimos a utilização da mesma no sentido transversal, ou seja, basta utilizar um grande elástico (ou outro tipo de material disponível na escola como cordas ou fitas) prendendo-o nas traves dos gols, nas tabelas ou aros de basquetebol, ou na tela de proteção da quadra (dependendo da estrutura física da quadra de cada escola).

Desta forma, teremos mini-quadras, utilizando as próprias linhas da quadra de voleibol e/ou a colocação de fita crepe (ou cordas) no chão para delimitação dos espaços. Por exemplo: a linha de fundo e a linha de 3 metros de uma quadra tradicional servirão como as linhas laterais de uma mini-quadra, bem como 6 metros das linhas laterais serão usadas para demarcar a linha de fundo, assim teremos um espaço de 9 metros de comprimento e 6 metros de largura para essa mini-quadra. Da linha dos 3 metros até a outra linha dos 3 metros temos mais uma mini-quadra e dessa linha à linha de fundo outra. Desse modo, cada quadra de voleibol pode ser transformada em 3 mini-quadras.



Figura 5: Mini-quadras

A turma pode ser dividida em grupos de quatro a seis integrantes. Essas equipes jogarão entre si, havendo um rodízio em sentido horário ou anti-horário para ocupação das mini-quadras.

Possibilidades de jogos:

3.1 Jogo de câmbio: no primeiro jogo, solicite aos alunos que se organizem na quadra para efetuar um rodízio, ou seja, sempre que a equipe recuperar a posse de bola para sacar, os participantes terão que trocar de lugar (deixe os alunos livres para decidirem como querem fazer essa troca de posições) e um deles irá para a posição do saque, que deve ser realizado por meio de um lançamento de trás da linha de fundo. A equipe que recebe a bola deve segurá-la realizar três passes entre os integrantes de seu grupo, em seguida lançar a bola por cima da rede (elástico) para a quadra adversária.

DICA: Professor, nesses jogos sugerimos a quantidade de três passes por equipe, mas fique a vontade para optar por uma quantidade maior. Estipular, por exemplo, quatro ou cinco passes, possibilita que mais alunos toquem na bola. Além disso, se você perceber que alguns alunos estão sendo excluídos pode colocar como regra que para passar a bola para a quadra adversária, é necessário que todos toquem na mesma. Essa dica vale também para as turmas nas quais ocorrem exclusão das meninas, você pode pedir que os passes sejam alternados entre meninos e meninas ou que pelo menos alguns deles sejam efetuados por elas. Use sua criatividade e principalmente a necessidade de intervenção pedagógica para fazer as modificações que julgar necessárias.

Outra dica refere-se à compreensão do rodízio pelas equipes no jogo de câmbio. Antes de solicitar que os alunos ocupem as mini-quadras para jogar, você pode colocar alguns deles de cada lado e simular o jogo de câmbio para que compreendam bem a dinâmica da atividade, pois geralmente os alunos nessa fase de aprendizagem apresentam dúvidas quanto ao momento em que devem realizar o rodízio.

3.2 Inserção dos elementos táticos: gradualmente questione os alunos a respeito de algumas situações táticas do jogo:

A) No momento do lançamento para colocar a bola em jogo ou quando vocês estão jogando a bola para o outro lado depois dos três passes, estão procurando enviá-la para um local que dificulte a recepção da outra equipe? Vocês conseguem identificar esses locais na quadra adversária?

B) No momento da recepção do lançamento inicial ou do contra-ataque, vocês estão se deslocando para cobrir os espaços vazios da quadra e não deixar a bola cair no chão?

C) O modo de realizar o rodízio que vocês escolheram possibilita que todos passem por todas as posições na quadra, inclusive pelo saque?

- Em seguida explique como é a ordem de rodízio do voleibol, ou seja, os jogadores trocam de lugar no sentido horário, sendo que, o jogador que chega à posição do lado direito próxima da linha de fundo, chamada de posição 1, é o responsável pelo saque. Solicite que os alunos voltem a jogar utilizando esta ordem de rodízio e procurando jogar a bola nos locais que dificultem a sua recepção na quadra adversária, para facilitar esta ação no momento do ataque ou do contra-ataque o aluno que vai realizar o último passe da sua equipe pode saltar para jogar a bola na quadra adversária, assim como, estar atentos para bem ocupar os espaços da sua quadra na defesa.

DICA: Professor observe se os alunos estão executando o rodízio no momento correto, pois nessa fase eles têm dificuldades para fazer isso. Reforce que as trocas de posições acontecem apenas quando a equipe retoma a posse de bola para sacar. Enquanto o saque for efetuado por um membro da própria equipe não se deve realizar o rodízio.

3.3 Variação 1: agora o lançamento inicial deve acontecer por meio de uma rebatida. Persiste a execução de três passes, porém, no último contato com a bola, antes de passá-la para o outro lado da rede, o aluno deverá rebatê-la.

3.4 Variação 2: mesma troca de passes, mas no segundo e terceiro contatos com a bola, os alunos terão que rebatê-la.

3.5 Variação 3: todos os toques dos alunos na bola devem ser rebatidas, tanto no saque, quanto na troca dos três passes para o ataque ou contra-ataque.

4. Discussão

Procure fazer com que os alunos reflitam sobre as vivências. As seguintes questões podem nortear a conversa:

- O que vocês acharam de jogar nas mini-quadras? Elas aumentam as possibilidades de vocês tocarem na bola? Isso facilita o jogo?
- Perceberam que para que o jogo fique mais disputado é necessário verificar quais são os lugares que dificultam a recepção da bola pela equipe adversária? E por outro lado é preciso estar atento para diminuir os espaços vazios do nosso lado da quadra?
- É importante que haja cooperação entre os membros da equipe para atingir os objetivos indicados? Houve cooperação entre vocês?
- O que foi fundamental acontecer entre vocês para que acertassem o posicionamento em quadra? (Quando eles responderem que foi o diálogo, reforce a importância do respeito no momento de dialogar para que se chegue a um consenso dentro de um grupo, algo fundamental não só no esporte, mas em qualquer atividade da vida cotidiana).
- Todos tiveram possibilidades de tocar na bola e efetuar passes para a quadra adversária? (A respeito dessa questão, pode ser enfatizado o respeito mútuo em relação aos alunos que acabam sendo excluídos, como eles poderão melhorar no jogo se não tem oportunidade de tocar na bola? Além disso, todos têm o mesmo direito de participar, independente de sua habilidade).
- O que vocês acharam do jogo com as variações que vivenciamos?
- Qual foi mais fácil ou mais difícil? Por quê? (Provavelmente responderão que o fato de não poder mais segurar a bola em determinados passes dificultou o jogo)
- Vocês utilizaram o diálogo para adequar o posicionamento dos membros da equipe? Houve respeito entre todos? Alguém se sentiu excluído da atividade em algum momento? Por quê? (Se houverem respostas positivas quanto à exclusão, é necessário intervir pedagogicamente no sentido de resolver a questão)

5. Dica

Para os jogos indicados podem ser utilizados diferentes tipos de bola, como de borracha, plásticas grandes, até mesmo de voleibol ou bexigas, no sentido de estimular a habilidade de rebater. Se os jogos forem feitos nas mini-quadras, em cada uma delas pode inclusive haver um tipo de bola e as equipes revezando de quadra, podem jogar com todas.

De acordo com o nível de desenvolvimento motor dos alunos estas atividades podem ser repetidas outras vezes, ou então executadas num tempo menor. Utilize as vivências de acordo com as necessidades e interesses dos seus alunos.

Além disso, destacamos que nesse tema os fundamentos técnicos ainda não foram apresentados aos alunos, portanto, é interessante que você evite falar em toque, manchete ou saque, utilize outros termos como “passes” e “lançamento”.

Quanto à composição dos grupos para as atividades, sugerimos sempre equipes mistas para que os alunos aprendam a conviver entre si e respeitar as diferenças de gênero.

TEMA 3: DO CÂMBIO AO MINI-VÔLEI (2 aulas)

Objetivo: proporcionar a compreensão e vivência dos fundamentos do toque, manchete e saque por baixo no jogo de voleibol.

1. Conversa inicial

Para começar este tema, sugerimos que você questione os alunos sobre os fundamentos do jogo de vôlei:

- Quais fundamentos do jogo de vôlei vocês conhecem?
- Vocês já tiveram a oportunidade de jogar vôlei utilizando esses fundamentos?

- Como deve ser a execução correta deles?
- Será que é fácil fazer um toque, uma manchete ou saque por baixo?
- Qual vocês acham que é mais difícil de executar e por quê?

2. Leitura para o professor

O processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos do voleibol

Fundamentos básicos são os movimentos técnicos que os jogadores realizam para tocar na bola. Cada modalidade esportiva conta com fundamentos específicos para sua prática, podem ser habilidades que adquirimos no processo de nosso desenvolvimento e utilizamos cotidianamente (como andar, correr e saltar) ou movimentos específicos relacionados a determinada prática esportiva, como o drible no futebol, a bandeja no basquete e a manchete no voleibol, por exemplo.

Já vimos que um dos fatores que tornam o voleibol uma modalidade de complexo aprendizado é o fato de que seus fundamentos básicos, não são formas comuns ou frequentemente utilizadas de se rebater uma bola.

Na execução toque, por exemplo, as maiores dificuldades estão relacionadas ao fato de que as áreas de contato com a bola são muito pequenas, reduzidas às pontas dos dedos, que anatomicamente são partes delicadas do corpo e não acostumadas aos traumas de impacto que envolvem as formas de rebater.

No caso da manchete, o aluno na fase de aprendizagem tem dificuldade na execução correta do fundamento porque a bola deve tocar a parte anterior dos antebraços, entre os punhos e os cotovelos, o que provoca dores e pequenos edemas por causa da repetição do movimento.

No saque, fundamento considerado de fácil aprendizagem pelo fato de o executante possuir o controle do próprio corpo sobre a bola, que será lançada por ele mesmo, o contato tecnicamente correto deve ser feito com a mão espalmada ou aberta, o que demonstra a não naturalidade do gesto, já que, para impulsionar uma bola para longe, normalmente se utilizaria a mão fechada, o que, inclusive, é feito pela maioria das pessoas que utiliza este tipo de saque e não a palma da mão (BIZZOCCHI, 2004).

Por isso, é necessário que a técnica de cada fundamento seja introduzida de modo adequado. Se o aluno compreende porque determinado gesto deve ser executado de uma maneira e não de outra, a aprendizagem se torna significativa e provavelmente os incômodos da fase inicial serão superados.

3. Vivência

Para os jogos que seguem, as mini-quadras podem ser utilizadas, pois os fundamentos do voleibol, agora serão introduzidos. Quando você considerar que os alunos devem experimentar os jogos na quadra de vôlei, então as mesmas atividades podem ser repetidas no espaço maior.

Desse modo, os alunos terão a oportunidade de praticar os fundamentos e os elementos táticos vistos até agora, tanto num espaço reduzido, quanto no espaço real no qual a modalidade é desenvolvida.

Quanto aos fundamentos, nesses jogos, a técnica não precisa ser exigida ou cobrada, pois é a primeira vez que eles vão experimentar esses movimentos na situação do jogo. Pode deixar os alunos livres para fazer o toque, a manchete e o saque por baixo da maneira como preferirem, mas sugerimos que seja feita uma breve explicação sobre como deve ser a execução correta de cada um.

Por exemplo: no toque a bola deve ser tocada pelas pontas dos dedos; na manchete a bola deve ser tocada pelo antebraço e não pelos punhos; no saque por baixo a bola deve ser golpeada pela mão num movimento do braço de trás para frente, tocando embaixo da bola e impulsionando-a para cima e para frente.

3.1 Jogo de câmbio: os alunos deverão segurar a bola enviada do saque e realizar três passes entre os integrantes de seu grupo, em seguida lançarão a bola por cima da rede ou elástico.

3.2 Variação 1: o primeiro passe da equipe deve ser um toque ou manchete e nos demais a bola deve ser segurada e lançada.

3.3 Variação 2: introdução do saque por baixo e recepção da primeira bola com manchete, no segundo e terceiro passes a bola deve ser segurada e lançada.

3.4 Variação 3: idem ao anterior, mas no terceiro passe da equipe a bola deve ser passada para a quadra adversária de toque ou manchete.

3.5 Variação 4: incluir os fundamentos de toque ou manchete nos três passes da equipe, além disso, vale um pingo da bola no chão (Professor, no caso do pingo, se achar necessário, pode incluir mais que um, verifique as necessidades da sua turma).

3.6 Mini-vôlei: utilização apenas dos fundamentos para passar a bola para a quadra adversária.

Durante a realização destes jogos, no momento que considerar mais oportuno, recorde os alunos dos elementos táticos dos temas anteriores:

- No saque, colocar a bola numa zona de difícil recepção.
- Na recepção, deslocar-se para cobrir os espaços vazios.

DICA: Alguns alunos apresentam dificuldade para ocupar os espaços na quadra, ficando muito próximos das linhas laterais ou de fundo e às vezes até em cima delas. Por isso é importante ficar atento e reforçar a necessidade de posicionar-se de modo adequado para cobrir os espaços vazios.

4. Discussão

Procure refletir com os alunos sobre os jogos vivenciados:

- Vocês gostaram de jogar vôlei?
- O que acharam de jogar na quadra maior? O jogo ficou mais fácil ou difícil? Por quê?
- Qual fundamento acharam mais fácil de executar? E qual foi mais difícil? Por quê?
- Quando o fundamento do toque deve ser utilizado no jogo? (Por exemplo, para rebater uma bola na altura da cabeça ou para fazer o levantamento para o ataque, pois ele é mais preciso)
- E o fundamento da manchete? (Para defender as bolas mais baixas ou mais potentes)
- Como está o relacionamento de vocês nas equipes? Todos têm as mesmas oportunidades de tocar na bola?
- Como estão funcionando as equipes mistas?

5. Dica

Sugerimos que para a execução do saque por baixo, se houver na turma alunos com dificuldade quanto à força que deve ser empregada para passar a bola sobre a rede, que eles sejam estimulados a tentar o saque de dentro da quadra, aproximando-se da linha de ataque (linha dos 3 metros) ou mesmo da rede. A medida que for conseguindo passar a bola, pode afastar progressivamente, até conseguir efetuar o saque atrás da linha de fundo.

TEMA 4: TOQUE, MANCHETE E SAQUE POR BAIXO (2 aulas)

Objetivo: ensinar a técnica e proporcionar a vivência dos fundamentos de toque, manchete e saque por baixo.

1. Conversa inicial

Professor, inicie o bate-papo desse tema explicando que com a aprendizagem adquirida por meio da compreensão e vivência dos fundamentos de toque, manchete e saque por baixo, será possível jogar voleibol com mais qualidade, pois o jogo evoluirá tecnicamente e certamente a prática ficará mais prazerosa. Que tal fazer algumas perguntas aos seus alunos? Seguem sugestões:

- Que fundamento inicia o jogo de voleibol?
- Se você precisa rebater uma bola na altura da cabeça, que fundamento deve usar?
- E se a bola precisar ser rebatida na altura da cintura, qual fundamento deve ser utilizado?
- Qual fundamento é mais preciso: o toque ou a manchete? Por quê?

2. Leitura para o professor

Os fundamentos básicos do voleibol

No voleibol os fundamentos básicos são os movimentos técnicos que os jogadores realizam para tocar na bola.

De acordo com Bizzocchi (2004) o método progressivo-associativo é o mais apropriado para ensinar o voleibol, pois consiste em seguir a dinâmica dos movimentos a serem realizados, aproveitando a semelhança da postura utilizada na realização de cada um deles, provocando uma transferência mais suave do fundamento aprendido para o seguinte.

O autor indica que os fundamentos podem ser agrupados em três grupos de acordo com o nível de postura que o corpo assume para a realização do movimento. O nível de postura é conhecido também como posição de expectativa e corresponde à postura que o corpo deve assumir com o objetivo de ficar preparado para a execução de determinada ação na dinâmica do jogo. A posição de expectativa pode ser baixa (para a recepção de um saque potente ou realização de uma defesa), média (para a execução de um levantamento ou realização de um passe) ou alta (no momento em que o aluno está esperando para realizar um ataque ou bloqueio).

Desse modo, pertencem ao grupo 1, os fundamentos que requerem um nível de postura médio, ao grupo 2 os que são realizados à partir de um nível de postura alto e no grupo 3, fundamentos que exigem um nível de postura baixo, como pode ser verificado na tabela:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Toque	Cortada	Rolamentos
Manchete	Bloqueio	Mergulhos
Saque por baixo	Saque por cima	

Quadro 1: Agrupamento dos fundamentos básicos do voleibol (Adaptado de BIZZOCCHI, 2004).

Neste tema trataremos dos fundamentos do grupo 1: toque, manchete e saque por baixo. Segundo Bizzocchi (2004) o toque e a manchete devem ser ensinados antes do saque por baixo, pois a facilidade em lidar com esses fundamentos permite ao aluno antecipar seus movimentos, prever de forma mais elaborada a trajetória da bola e conseqüentemente ter condições de utilizá-los na recepção de um saque.

Já o toque, vem antes da manchete, porque essa, depois de aprendida, torna-se a maneira mais fácil de tocar na bola e o aluno se acomoda. Bizzocchi (2004) indica que se a manchete for ensinada antes, o toque passará a ser um artigo de segunda necessidade.

O toque

O toque é o fundamento realizado com as mãos na altura da cabeça ou acima dela, a bola se encaixa nos dedos, as mãos são flexionadas para trás e impulsionam a bola para frente, ao local desejado. O toque é muito mais preciso do que a manchete, por isso é o fundamento mais utilizado pelos levantadores (BIZZOCCHI, 2004).

Antes de tocar a bola, o aluno deve estar totalmente sob ela, com as pernas afastadas, em posição de expectativa dependendo de como a bola se apresenta. Os braços estão semi-flexionados, cotovelos acima da linha dos ombros e a frente do corpo, mãos estendidas para trás e próximas à cabeça aguardando a chegada da bola.

Os dedos têm de formar um encaixe perfeito para a bola: os polegares formam a base, auxiliados pelos indicadores e médios (formando um triângulo). Os dedos anular e mínimo tem função mais de direcionamento do que de impulso a bola. O movimento do toque se encerra com a extensão de braços, pernas e pés.

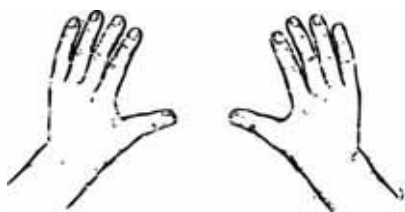


Figura 6: Posicionamento das mãos para a realização do toque.



Figura 7: Toque de frente

ERROS COMUNS NA REALIZAÇÃO DO TOQUE
- Dois toques e condução da bola.
- Mãos muito abertas ou fechadas.
- Cotovelos fechados e abaixo da linha dos ombros.
- Pernas pouco afastadas, não dando base para um toque com mais qualidade e pouco uso dos membros inferiores para ajudar a impulsionar a bola.

Quadro 2: Erros comuns na realização do toque.

A manchete

A manchete é o fundamento realizado com os braços estendidos à frente do corpo, utilizado geralmente para recepção de saque e defesas. A bola é tocada com os antebraços próximos ao quadril.

Para executar a manchete, oriente os alunos, a ficar com as pernas bem afastadas, dessa maneira o corpo estará equilibrado e preparado para realizar eventuais ajustes. Peça aos alunos, que mantenham o corpo atrás da bola com antebraços em simetria, oferecendo base para direcionar a bola para frente.

Especialmente nessa fase, as mãos do executante devem estar unidas, com punhos e cotovelos bem próximos, formando uma plataforma segura para tocar a bola, a projeção dos ombros para frente ajuda nesse processo.

Dependendo da potência da bola, o aluno decidirá se quer amortecê-la ou impulsioná-la, mas nessa fase, como raramente teremos saques e cortadas potentes, na maioria das vezes, a manchete será feita com a intenção de enviar a bola para determinado alvo. Nesse caso, o movimento das pernas também ajudará a empurrar a bola para frente.



Figura 8: Posicionamento para a realização da manchete

ERROS COMUNS NA REALIZAÇÃO DA MANCHETE
- Não tomar a posição de expectativa ideal (média ou baixa).
- Pernas muito próximas. Falta de base na posição de expectativa.
- Realizar a manchete com os braços flexionados.
- Tocar a bola com as mãos ou punhos e não com os antebraços, dificultando assim o controle de bola.
- Entrelaçar os dedos, o que pode causar lesões ou desfavorecer o direcionamento da bola.
- Não juntar as mãos, tocando na bola com as mãos soltas.
- Deslocar-se com a manchete preparada, gerando perda de velocidade e equilíbrio.

Quadro 3: Erros comuns na realização da manchete.

O saque por baixo

O saque é o fundamento que inicia o jogo de voleibol. Bizzocchi (2004) indica que o saque por baixo é ideal para crianças nessa faixa etária, pois as mesmas não apresentam força e estrutura articular ideais para realizar um saque mais potente.

Para a execução do saque por baixo, o aluno deve se posicionar com uma perna a frente da outra (perna contrária a mão que irá golpear a bola vai à frente). As pernas devem ficar afastadas e flexionadas para dar equilíbrio ao corpo. A bola é segurada à frente da mão que dará o saque. O tronco fica flexionado a frente, enquanto o braço de ataque se estende para trás. O braço que golpeia a bola vem em direção à ela estendido, as pernas também se estendem projetando o corpo à frente, auxiliando no envio da bola à outra quadra. A perna de trás é trazida para frente no momento do saque.



Figura 9: Posição do corpo na execução do saque por baixo

É importante informar aos alunos que o saque com a mão espalmada é mais preciso e ajuda no fortalecimento do punho. Já no saque com a mão fechada o ganho é em força, mas perde-se muito em precisão e direcionamento da bola. Importante mesmo é sempre observar a quadra adversária antes de golpear a bola.

PRINCIPAIS ERROS NA REALIZAÇÃO DO SAQUE POR BAIXO
- Não segurar a bola na frente da mão que irá golpear-la.
- Lançar a bola equivocadamente (muito alta, para os lados, muito para frente).
- Falta de atenção/concentração para realizar o movimento.
- Golpear a bola com o braço flexionado.
- Não trazer o braço de trás com toda amplitude de movimento que ele é capaz e com pouca velocidade.
- Colocar na frente a mesma perna do lado do braço que golpeia a bola, o que causa desequilíbrio e problema no direcionamento da bola.

Quadro 4: Principais erros que podem ocorrer na realização do saque por baixo.

3. Vivências

Os fundamentos toque, manchete e saque por baixo foram conceituados, agora, chegou o momento da vivência, de colocar os conhecimentos adquiridos em prática e fazer os alunos pensar em movimento!

Cabe lembrar que, por maior que seja a sua turma evite realizar exercícios com os alunos em filas grandes. Utilize estratégias que deixem os alunos pouco tempo ociosos. Vamos propor exercícios dos três fundamentos abordados, organize-os nas aulas da maneira como considerar mais conveniente e também de acordo com o número de bolas disponíveis.

3.1 ATIVIDADES COM TOQUE

a) Em duplas, um aluno de frente para o outro, com uma bola no alto entre os dois. Ambos estão segurando a mesma bola em posição de toque, realizando o movimento de punho para o fundamento.

DICA: Professor, enfatize o triângulo (posição dos dedos) e a conchinha (posição das mãos para acomodar a bola)

b) Formar grupos com no mínimo três alunos. Cada aluno deve tocar a bola na parede 5 vezes e passar a vez para o colega. Fazer várias vezes o toque na parede.

c) Em duplas ou pequenos grupos, um aluno distante do outro (4 a 5 metros). Um lança a bola alta, o outro executa o fundamento toque, tentando enviar a bola de volta para o aluno que fez o lançamento. A cada 5 toques, mudar as funções dos alunos.

d) A mesma situação do exercício anterior. O aluno A lança a bola alta para si mesmo e tenta enviá-la em toque para o aluno B. O aluno B segura a bola que vem de A, sem deixá-la cair no chão e faz a mesma tarefa.

e) Trabalho em colunas, por exemplo, três alunos de um lado e três do outro (pode-se usar as linhas laterais da quadra de voleibol como referência). O primeiro aluno do lado A, com bola, lança a mesma alta na direção do primeiro aluno do lado B, que sem deixá-la cair no chão realiza um toque para o segundo aluno do lado A. Os alunos vão a cada lançamento de bola e a cada toque trocando de lado.

3.2 ATIVIDADES COM MANCHETE

a) Alunos de um lado da quadra com bola e alunos sem bola do outro lado. Quem está com bola, lança a bola para o alto, deixa pingar no chão e realiza uma manchete tentando enviar a bola por cima da rede para a outra quadra. Quem faz a manchete vai para o lado da espera e vice-versa.

b) O mesmo exercício anterior, sem deixar a bola pingar no chão.

c) Em duplas, um aluno lança a bola mais baixa para que o seu colega possa devolvê-la em manchete. Depois de um determinado tempo ou número de repetições trocar as funções.

d) Formar grupos com no mínimo três alunos. Executar 10 manchetes na parede e passar a vez para o próximo colega. Fazer várias vezes a manchete na parede.

e) Roda com no mínimo três alunos. Os alunos devem tentar manter a bola no alto o maior tempo possível utilizando o fundamento manchete.

3.3 ATIVIDADES DE SAQUE POR BAIXO

a) Roda com no mínimo três alunos. Os alunos devem rebater a bola de voleibol, tentando enviar a bola para um dos componentes da roda. Realizar o rebater com a mão fechada.

b) O mesmo exercício anterior, rebatendo a bola com a mão aberta.

c) Realizar o saque por baixo, de trás da linha dos 3 metros da quadra. A intenção é enviar a bola sobre a rede para a quadra adversária. O aluno que saca vai para o outro lado esperar a bola, quem estava esperando executa o próximo saque.

d) O exercício inicia-se como o anterior, porém, a cada saque certo, o aluno dá um passo para trás na execução do próximo saque (ele vai gradativamente a cada acerto se distanciando da rede e se aproximando da linha de fundo).

e) Todos os alunos tentando sacar por baixo de trás da linha de fundo, alternando o movimento com a mão aberta e fechada.

DICA: Professor, você tem ferramentas de sobra para organizar suas aulas de toque, manchete e saque por baixo da maneira que for mais proveitosa e compatível com a sua realidade. Use os exercícios propostos como base para criar outros. Incrementar suas aulas! Os alunos ficarão motivados se em cada aula as atividades forem diferentes!

3.4 JOGO

Formam-se vários grupos com seis alunos. Duas equipes começam jogando, uma de cada lado da quadra. As outras se posicionam no fundo da quadra; os componentes desses grupos que estão de fora tem a função de colocar a bola em jogo, utilizando para isso o saque por baixo. O professor orienta o lado que deve sacar; a partir do momento que a bola entra em jogo, as equipes que estão na quadra disputam o ponto, podendo usar somente os fundamentos toque e manchete. O jogo pode acabar quando uma das equipes marcar 4 pontos primeiro ou depois de um determinado tempo, estipulado previamente.

Caso o aluno não acerte o saque, não conta-se ponto para nenhuma das equipes envolvidas, porém, o próximo saque sairá do outro lado. A equipe que vence permanece na quadra, a que perde sai e dá lugar para a equipe que estava sacando do lado do time que venceu. Portanto, para entrar na quadra, os alunos que estão de fora devem esforçar-se para sacar bem! Pode-se solicitar aos alunos que joguem utilizando obrigatoriamente os 3 toques

ou que a recepção do saque só pode ser feita em manchete ou ainda que o segundo toque na bola seja feito com o fundamento do toque (noção de levantamento). Sugerimos que você crie situações para que os alunos aprendam a resolver problemas.

4. Discussões

No final das aulas, converse com a turma e proponha algumas perguntas para verificar o aprendizado dos alunos:

- O que vocês acharam de aprender os fundamentos a partir dos gestos técnicos, ou seja, sabendo como deve ser o posicionamento correto do corpo?
- Os gestos técnicos facilitam ou dificultam a execução dos movimentos?
- Por que eles existem nas mais diversas modalidades? (A técnica ou os gestos técnicos foram criados para aumentar a eficiência dos movimentos esportivos)
- Em relação ao saque por baixo, qual perna deve ser colocada na frente? Como deve ser a postura do braço que golpeia a bola?
- Qual é o fundamento mais indicado para receber o saque por baixo? Por quê?
- Qual é o fundamento mais utilizado pelos levantadores? Por quê?
- A manchete deve ser utilizada especialmente em quais situações num jogo de vôlei?

TEMA 5: HISTÓRIA DO VOLEIBOL NO BRASIL (2 aulas)

Objetivo: apresentar parte da história do voleibol no Brasil por meio de vídeos da internet. Possibilitar o conhecimento da trajetória das seleções masculina e feminina por meio de gerações de atletas que conquistaram títulos importantes para a modalidade e a compreensão da alteração da regra de contagem dos pontos na modalidade. Refletir sobre os valores e atitudes que podem ser verificados nas diferentes gerações do voleibol brasileiro.

1. Conversa inicial

No primeiro momento da aula apresente aos alunos o tema a ser tratado, que é uma parte da história do voleibol no Brasil. Explique que a aula será desenvolvida contando com o auxílio de vídeos da internet que retratam momentos importantes e gerações de atletas que se consagraram na modalidade.

2. Leitura para o professor

O voleibol no Brasil

Existem controvérsias a respeito de quando o voleibol chegou ao Brasil, alguns autores indicam que a primeira competição documentada aconteceu em Recife, capital do Estado de Pernambuco, no ano de 1915 organizada pela Associação Cristã de Moços (ACM). Outros, por causa de registros fotográficos apontam que aconteceu em 1916 em São Paulo, promovida ACM local.

Aproximadamente 40 anos depois, em 1954, a Confederação Brasileira de Voleibol foi criada com o objetivo de difundir e desenvolver o vôlei no país.

A primeira participação do Brasil em campeonatos mundiais aconteceu 50 anos depois de sua chegada ao país. Nessa época, os atletas brasileiros eram todos amadores e para poder participar de torneios, deixavam seus empregos e estudos. Nos torneios internacionais, muitas vezes eles chegavam a conhecer as mudanças das regras momentos antes da primeira partida.

No ano de 1975, quando Carlos Arthur Nuzman, atual presidente do Comitê Olímpico Brasileiro (COB) assumiu a presidência da CBV, formando as bases para o surgimento da

primeira grande geração do voleibol masculino nacional. Apostando no marketing esportivo, o dirigente atraiu a atenção das empresas para o voleibol, o que possibilitou a criação de uma infra-estrutura que permitiu a profissionalização dos atletas no início da década de 1980 e serviu de exemplo para os outros esportes coletivos do país.

Os quadros a seguir apresentam as principais conquistas olímpicas das seleções masculina e feminina do Brasil:

SELEÇÃO MASCULINA			
Ano	Sede dos jogos Olímpicos	Medalha	Técnico
1984	Los Angeles – EUA	Prata	Bebeto de Freitas
1992	Barcelona - Espanha	Ouro	José Roberto Guimarães
2004	Atenas - Grécia	Ouro	Bernardinho
2008	Pequim - China	Prata	Bernardinho

Quadro 5: Medalhas olímpicas da seleção masculina

SELEÇÃO FEMININA			
Ano	Sede dos Jogos Olímpicos	Medalha	Técnico
1996	Atlanta - EUA	Bronze	Bernardinho
2000	Sidney - Austrália	Bronze	Bernardinho
2008	Pequim - China	Ouro	José Roberto Guimarães

Quadro 6: Medalhas olímpicas da seleção feminina

Nos Jogos Olímpicos de Los Angeles, em 1984, os rapazes conquistaram a medalha, de prata, o que fez com que essa equipe ficasse conhecida como a “geração da prata”.

Em 1992 sob o comando do técnico José Roberto Guimarães a seleção masculina conquistou a medalha de ouro nas Olimpíadas de Barcelona, na Espanha. Além de ser a primeira medalha de ouro do voleibol, foi a primeira do Brasil em esportes coletivos.

Sob a direção do técnico Bernardo Resende a seleção masculina vem se mantendo como uma das melhores equipe do mundo, tendo conquistado sua segunda medalha de ouro nas Olimpíadas de Atenas em 2004 e prata em Pequim no ano de 2008, além do Tri-Campeonato Mundial em 2002, 2006 e 2010.

A seleção feminina, também conquistou duas medalhas olímpicas sob o comando de Bernardinho: bronze em Atlanta/1996 e Sydney/2000. Nos Jogos Olímpicos de Pequim, em 2008, com o técnico José Roberto Guimarães, conquistou a medalha de ouro.

3. Desenvolvimento da aula

Seguem sugestões de vídeos baseados nas principais conquistas das gerações mais importantes do voleibol brasileiro. Selecione e utilize da maneira que considerar mais proveitoso para seus alunos.

3.1 Vídeo geral sobre a seleção masculina de voleibol:

Título: “Brasil é o país do vôlei – voleinaescola”

Endereço: http://www.youtube.com/watch?v=8O5p_pWzJ1w

Duração: 6:23 min.

É uma reportagem sobre o lançamento do livro “Brasil: o país do vôlei”. Apresenta a trajetória da seleção masculina de voleibol, desde a época do amadorismo, passando pelas principais conquistas, até os dias atuais, destacando alguns jogadores importantes. Mostra ainda equipes femininas, jogadoras que atuam no Brasil e projetos sociais de incentivo à prática da modalidade.

3.2 Vídeos sobre a Geração de Prata

Vídeo 1

Título: “25 anos Geração Prata – voleinaescola”

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=xGHZPEo04jY>

Duração: 5:29 min.

Apresenta fotos dos jogadores da Geração de Prata e trechos de jogos.

Vídeo 2

Título: “Brasil X União Soviética – Maracanã voleinaescola”

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=zJby-9eyK6g>

Duração: 1:11 min.

Imagens do jogo de vôlei realizado no Maracanã com público de 90 mil pessoas em 1983. Fato que marca a inserção da mídia televisiva e o início da espetacularização do esporte no Brasil, aproveitando a grande popularidade e os bons resultados obtidos na época.

3.3 Vídeos sobre a Geração de Ouro

Vídeo 1

Título: “Reportagem de 2002 SporTv News – 10 anos do ouro de Barcelona 1992”

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=8Az73LCAubo>

Duração: 2:38 min.

É uma reportagem que relembra a conquista da medalha de ouro da seleção masculina de voleibol nos Jogos Olímpicos de Barcelona, em 1992. O vídeo destaca o atacante Marcelo Negrão, que fez o último ponto do jogo por meio de um saque, além do atacante Giovane que atualmente atua como técnico na modalidade. Apresenta ainda trechos de entrevista com o jogador Amauri, único atleta que participou da geração de prata e de ouro.

Vídeo 2

Título: Seleção brasileira de voleibol – 1992 – “Geração de ouro”

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=A57uikjXfPU>

Duração: 2:47 min.

Imagens da partida final dos Jogos Olímpicos de Barcelona, em 1992, na qual o Brasil derrotou a Holanda por 3 sets a 0. O vídeo é narrado em inglês, mas é possível observar, por meio do placar, que a contagem dos pontos era diferente da atual, pois nessa época havia a regra da vantagem no jogo.

3.3 Vídeos sobre a Geração Bernardinho

Vídeo 1

Título: “Chegada dos campeões – vôlei na escola”

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=ID-4wJB5VB8>

Duração: 2:22 min.

Apresenta a conquista da medalha de ouro, faz uma referência à copa de futebol de 1994 e evidencia a necessidade de preparação antecipada para a conquista de uma vitória olímpica. Por meio desse vídeo é possível debater com os alunos o valor do futebol e do vôlei para o Brasil e também a importância de uma medalha olímpica.

Vídeo 2

Título: “Bernardinho comemora dez anos na seleção de vôlei brasileira – voleinaescola”

Endereço: http://www.youtube.com/watch?v=N-LSGi9k_a0

Duração: 2:17 min.

Reportagem que mostra a trajetória do técnico Bernardinho a frente da seleção brasileira. Ressalta todos os títulos conquistados pela seleção sob o seu comando e aponta os novos desafios a serem encarados por essa equipe.

3.4 A seleção feminina de voleibol

Vídeo 1

Título: Atlanta 1996 – Brasil conquista o bronze no vôlei feminino 3

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=PvRnk1aLqLQ>

Duração: 2:38 min.

O vídeo mostra a primeira geração do voleibol feminino que conquistou uma medalha olímpica: bronze nos Jogos Olímpicos de Atlanta, em 1996, sob o comando do técnico Bernardinho. Além disso, apresenta uma entrevista das jogadoras. As de maior destaque nessa geração foram Márcia Fu, Ana Moser, Ana Paula, Fernanda Venturini e Leila.

Vídeo 2

Título: Pequim 2008 – Brasil X EUA – Vôlei feminino – Brasil campeão

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=iWDCgEVnwRs>

Duração: 4:19 min.

Reportagem que apresenta um resumo da final olímpica do voleibol feminino em Pequim – 2008. A seleção brasileira conquista sua primeira medalha de ouro, sob o comando do técnico José Roberto Guimarães. As principais atletas dessa geração são Sheila, Fofão, Mari, Paula Pequeno e Fabi.

3.5 Sistema de pontuação com vantagem

Título: BRA x USA Los Angeles 1984 - relação vantagem - voleinaescola

Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=ZaFTRj52Xec>

Duração: 2:50 min.

Esse vídeo pode ser utilizado para mostrar como funcionava o sistema de vantagem na contagem dos pontos de voleibol.

4. Discussão

Após a apresentação dos vídeos, vários aspectos presentes na história do vôlei brasileiro podem ser colocados em discussão com os alunos.

- Vocês gostaram de assistir os vídeos?
- Quais aspectos chamam mais atenção?
- Quais são as maiores diferenças entre os jogadores e a maneira de jogar das gerações anteriores e da seleção atual?
- Vocês reconheceram algum jogador(a) das gerações anteriores que continuam atuando no voleibol? Quais? Que funções eles exercem atualmente? (O Willian e o Bernardinho da geração de prata e o Giovane da geração de ouro são técnicos atualmente. O Tande da geração de ouro é apresentador esportivo. A Leila e a Virna da geração de bronze do feminino são comentaristas da modalidade em jogos transmitidos pela televisão).
- Verifica-se que os vídeos da “geração de prata” apresentam a característica do início da espetacularização do vôlei no Brasil, qual a justificativa de se fazer um jogo de vôlei no maracanã?
- Quais virtudes reconhecemos nas pessoas que fizeram parte da história do esporte no nosso país?
- Quais características vocês acham mais importantes para fazer um grupo unido e vitorioso?
- Vocês verificaram que nos vídeos das gerações masculina e feminina mais recente existe um jogador(a) em quadra que aparece com a camisa de cor diferente? Quem é esse jogador(a),

qual a sua função? (Trata-se do líbero, função que surgiu no voleibol em 1998, ele usa uniforme de cor diferente para facilitar a visualização pelos árbitros, pois é um jogador que atua somente nas posições da zona de defesa, além disso, ele não pode sacar, atacar, bloquear ou levantar uma bola de toque se estiver na zona de ataque).

5. Vivência

Sugerimos agora que os alunos vivenciem duas maneiras diferentes de jogar voleibol, que puderam ser visualizadas nos vídeos, em relação à contagem dos pontos: um jogo com a regra da vantagem e outro por meio de pontos corridos.

A regra da vantagem foi utilizada até o ano de 1997. Em 1998 a contagem por pontos corridos foi testada na Super Liga masculina, edição 1998/1999 aqui no Brasil e foi aprovada pela Federação Internacional de Voleibol (FIVB), passando a ser utilizada a partir de então como regra oficial do voleibol de quadra.

Quando a regra foi alterada, o jogo com vantagem era disputado no máximo em 5 sets, com 15 pontos cada um ou uma diferença de 2 pontos à partir do 14º no caso de empate entre as equipes. No entanto, o 1º ao 4º sets eram disputados no sistema da vantagem e o 5º com pontos corridos, por isso denominado de tie-break.

Depois da alteração da regra, o 1º ao 4º sets passaram a ser disputados em 25 pontos ou até que se abram dois pontos de vantagem a partir do 24º e o 5º set, denominado de “set decisivo” ou “set desempate” até 15 pontos ou dois de vantagem a partir do 14º.

Convém lembrar que a troca de vantagens, pode fazer com que o jogo demore muito mais tempo, mesmo utilizando-se uma pontuação mais curta do que no jogo com a regra dos pontos corridos.

Para os jogos que seguem, você pode definir a pontuação de acordo com o número de equipes que participarão da aula. Outra possibilidade é marcar os jogos por tempo, por exemplo, 5 minutos e os alunos que estiverem esperando podem auxiliar na contagem dos pontos.

5.1 Jogo com vantagem: só a equipe que realiza o saque marca ponto, ou seja, se na rodada do saque essa equipe for bem sucedida na finalização da jogada (tanto por seus méritos, quanto erro do adversário) ela marca ponto, caso contrário a outra equipe consegue a vantagem do saque e a possibilidade de pontuar enquanto estiver sacando.

5.2 Jogo com pontos corridos: toda jogada vale ponto, independente da equipe que efetuou o saque.

6. Discussão

Após a vivência, questione os alunos sobre as diferenças entre os dois sistemas de jogo por eles praticados:

- De qual sistema de jogo vocês gostaram mais? Por quê?
- Qual dos dois sistemas é mais dinâmico, ou seja, em qual deles marca-se pontos mais rápido?
- Por que será que o sistema de vantagem foi substituído pelo de pontos corridos?
- Qual fica mais atrativo para o espectador? (A substituição dos sistemas ocorreu para atender as necessidades da televisão quando essa passou a transmitir os jogos de vôlei, com pontos corridos a duração tornou-se menor e o jogo mais atrativo para o público).

7. Dica

Os vídeos indicados nessa aula podem ser encontrados num canal do site youtube especialmente criado para este livro.

Para encontrá-los, digite o título do vídeo, acesse o endereço <http://www.youtube.com/user/voleinaescola?feature=mhsn> ou digite: canal voleinaescola

7º ANO

Alexsandro Grangeiro
Ivan Augusto Branco da Fonseca
Nilzo Henrique Caetano
Sônia Aparecida Sciamana
Telma Fernandes de Araújo

TEMA 1: O MINTONETTE (1 aula)

Objetivo: retomar a história do voleibol, ensinar e proporcionar a vivência do jogo de mintonette. Reconhecer as regras que facilitam a participação de todos.

1. Conversa inicial

Professor inicie a aula perguntando se os alunos se lembram o que é mintonette. Em caso de respostas afirmativas, permita que alunos falem a respeito. Caso contrário, explique que mintonette é o jogo que deu origem ao voleibol.

Em seguida apresente o conteúdo aos alunos, lembrando a história dessa modalidade e o objetivo de sua criação (Tema 1 do 6º ano).

Destaque que o mintonette foi criado em 1895 por um professor de Educação Física nos Estados Unidos, para atender as necessidades dos praticantes mais idosos da Associação Cristã de Moços (ACM) da cidade de Holyoke, em Massachussets, que ficavam muito cansados jogando basquete. Alguns anos depois, esse jogo transformou-se no voleibol.

2. Leitura para o professor

O mintonette foi criado por William George Morgan na ACM (Associação Cristã de Moços) de Holyoke, em Massachusetts, nos Estados Unidos no ano de 1895, como uma atividade indicada para um público mais velho, uma vez que o basquete já existia e era uma modalidade cansativa, praticada pelos mais jovens.

A intenção de Morgan era criar um jogo recreativo que ao mesmo tempo fosse competitivo e sem contato físico, a modalidade era designada para ambientes fechados, mas também poderia ser disputada em locais abertos.

O mintonette passou a partir de 1896 a ser denominado de Volley Ball, sugestão do professor Alfred T. Halstead, após verificar a ação do vôlei da bola por cima da rede (voleio) e em 1952 sofreu outra alteração na nomenclatura que continua até os dias atuais como Volleyball. No Brasil, a modalidade é conhecida como voleibol ou vôlei.

O quadro a seguir apresenta as dimensões da quadra, rede e bola do mintonette em 1895 e como são atualmente:

	Mintonette em 1895	Voleibol atual
Medidas da quadra	15,24 metros de comprimento 7,62 metros de largura	18 metros de comprimento 9 metros de largura
Largura da rede	61 centímetros	1 metro
Comprimento da rede	8,23 metros	De 9,5 a 10 metros
Altura da rede	1,98 metros	2,43 metros para jogos masculinos 2,24 metros para jogos femininos
Material da bola	Câmara de borracha coberta de couro ou lona de cor clara	Câmara de borracha coberta por couro flexível ou sintético, de cor clara e uniforme ou uma combinação de cores
Circunferência da	De 63,7 a 68,6 centímetros	De 65 a 67 centímetros

bola		
Peso da bola	De 252 a 336 gramas	De 260 a 280 gramas

Quadro 7: Dimensões da quadra, rede e bola do mintonette e do voleibol atual.

O mintonette era praticado com as regras básicas que seguem:

- O número de jogadores por equipe era ilimitado
- O ponto só era feito pela equipe que executasse o saque (sistema de vantagem)
- Para sacar o jogador tinha que colocar um pé sobre a linha e lhe era concedido duas tentativas, podendo contar com ajuda de outro membro da equipe para passar a bola para a quadra adversária
- Era permitido bloquear o saque
- Não era permitido tocar a rede ou segurar a bola
- Bola na linha era considerada “fora”
- Se bola tocasse em algum objeto fora da quadra e retornasse era considerada em jogo
- Durante o “rali” a bola não o podia tocar a rede
- Permitia-se o uso do “drible” (tocar duas vezes consecutivas na bola a fim de fintar o adversário) junto à rede
- Era permitido golpear com a bola com o punho e tocá-la com os pés
- O número de toques por equipe era indeterminado

Quadro 8: Regras básicas do mintonette.

No mintonette os fundamentos utilizados eram o saque, para colocar a bola em jogo, o toque para receber a bola e o bloqueio, pois como as próprias regras indicam, era permitido bloquear o saque. Esses eram os fundamentos básicos desse jogo.

A cortada surgiu posteriormente da necessidade de oferecer mais potência ao ataque e dificultar a defesa da equipe adversária, assim como a manchete, um dos últimos fundamentos a aparecer no voleibol. Essa foi criada a medida que o saque e o ataque tornaram-se mais potentes e sua recepção ou defesa por meio do toque poderia causar lesões nos dedos das mãos.

Sugestão de livro: BIZZOCCHI, Carlos. *O voleibol de alto nível: da iniciação à competição*. Barueri, SP: Manole, 2004.

Sugestão de site: <http://www.prof2000.pt/users/ruimarques/Historia%20do%20voleibol.htm>

3. Vivência

Proporcione a vivência do mintonette aos alunos.

Sugerimos que a quadra de voleibol seja reduzida às dimensões da quadra utilizada para o mintonette (15,30 metros de comprimento por 7,60 de largura, aproximadamente) e a turma dividida em dois grupos, pois no mintonette as equipes não possuíam número pré-determinado de jogadores.

DICAS: Peça aos alunos que procurem não utilizar a cortada e a manchete, pois no mintonette elas nem existiam. Você vai verificar que os alunos terão dificuldades especialmente em não utilizar a manchete, então motive-os a utilizar diversas formas de rebater para tocar na bola.

No mintonette não havia rodízio dos jogadores na quadra como no voleibol, mas se julgar interessante, peça que os alunos se organizem para que todos passem pelo saque e pelas posições de fundo de quadra e rede.

Além disso, lembre-os que algumas regras do mintonette podem facilitar o jogo, como o fato de que as equipes podem dar quantos toques forem necessários para passar a bola para a equipe adversária, a existências de duas chances no saque, além da possibilidade de alguém da equipe poder tocar na bola ajudando a passá-la para o outro lado. O fato da bola poder ser recuperada depois de tocar em algum objeto fora da quadra, também é uma regra que facilita o jogo.

4. Discussão

Professor, dialogue com os alunos sobre a vivência, refletindo sobre as seguintes questões:

- Vocês gostaram de jogar mintonette? Por que?
- Vocês acham que esse jogo é mesmo menos cansativo que o basquete? Por que?
- Quais foram as principais dificuldades encontradas pelo grupo na prática desse jogo?
- Quais regras facilitam mais esse jogo em relação ao voleibol?
- Todos conseguiram tocar na bola e participar do jogo? O que facilitou a participação de vocês no jogo?
- Se não houvesse rodízio no jogo voleibol o que aconteceria com os jogadores? Eles ficariam sempre no mesmo lugar? Será que isso é bom?
- O rodízio possibilita uma participação mais justa de todos os integrantes? Por quê?

5. Tarefa de casa:

Solicite uma redação sobre suas impressões dos alunos sobre o mintonette, de modo que eles relacionem as regras desse jogo à questão da inclusão nas aulas de Educação Física.

TEMA 2: TOQUE E MANCHETE (2 aulas)

Objetivo: compreender a utilização, vivência e assimilação dos movimentos técnicos dos fundamentos de toque e manchete. Refletir sobre a importância do respeito para o trabalho em grupo.

1. Conversa inicial

Professor ao iniciar a aula, pergunte se os alunos se recordam dos fundamentos básicos de toque e manchete, converse sobre o uso do toque e da manchete nas situações de jogo, solicite algumas demonstrações dos movimentos e explique qual a finalidade do uso da técnica nos fundamentos esportivos.

- Vocês se lembram dos fundamentos do voleibol de toque e manchete?
- Para que servem?
- Em quais situações do jogo de voleibol o toque deve ou pode ser utilizado?
- E a manchete?
- Quem quer demonstrar o movimento de execução do toque?
- Agora o movimento da manchete?
- Por que esses fundamentos devem ser realizados dessas maneiras?
- É necessário técnica para realizar esses movimentos?
- Para que serve a técnica esportiva?

2. Leitura para o professor

Recordando os fundamentos de toque e manchete

Os fundamentos de toque e manchete, além do saque por baixo, são os primeiros a serem transmitidos aos alunos no ensino do voleibol, pois se constituem nos movimentos mais utilizados para receber e passar a bola para um companheiro ou para a equipe adversária.

Sugerimos que o toque seja ensinado antes da manchete justamente por ser considerado mais difícil de executar. Se o aluno aprende a manchete antes, certamente não terá interesse na execução do toque.

No entanto, o toque possibilita enviar a bola com mais precisão que a manchete, por isso é o fundamento mais utilizado pelos levantadores. Além disso, o fato de ser realizado com os braços elevados acima dos ombros faz com que a trajetória da bola seja menor, o que facilita a ação de ataque.

Mas o toque não é usado apenas nos levantamentos que antecedem os ataques, pode ser utilizado ainda para receber bolas provenientes de saques ou ataques com pouca potência.

Segundo Bizzocchi (2004), antigamente no voleibol, quando o saque era menos potente e podia ser bloqueado, o toque era o recurso utilizado para recebê-lo, já que constituía-se basicamente como uma forma de colocar a bola em jogo. Nas décadas de 1950 e 1960, o toque com rolamento era muito empregado na recepção e os jogadores faziam verdadeiros malabarismos para se colocar sob a bola e executar o toque.

Desse modo, a manchete foi um dos últimos fundamentos básicos a aparecer no jogo de voleibol a medida que o saque e o ataque tornaram-se mais potentes e começaram a provocar lesões nas articulações dos dedos, em decorrência do uso do toque.

Em livros da década de 1950 encontram-se as primeiras citações de sua utilização em situações de defesa. Após os Jogos Olímpicos de 1964, passou a ser utilizada por quase todas as equipes. Vale ressaltar que no início, era praticada sem a técnica que conhecemos hoje, de modo semelhante a uma “carregada”, por meio da qual as duas mãos ficam espalmadas à altura do quadril e a recuperação da bola acontece de modo irregular (BIZZOCCHI, 2004).

A manchete é usada então, especialmente na recepção do saque e na defesa do ataque, além de outras situações como recuperação de bola e até mesmo em levantamentos, quando o passe não chega em boas condições para que o levantador utilize o toque.

No tema 4 das aulas do 6º ano, você pode recordar os movimentos técnicos de execução do toque e da manchete e os erros mais comuns dos alunos na fase de aprendizagem desses fundamentos.

A técnica esportiva nas aulas de Educação Física

A técnica esportiva pode ser entendida como os movimento ou gestos considerados mais eficientes para se realizar determinada ação. No voleibol, por exemplo, cada fundamento possui um modo de execução que conduz o executante a realização de uma ação mais eficaz.

No entanto, existem muitos praticantes das mais variadas modalidades que mesmo sem utilizar os gestos técnicos conseguem êxitos nos seus movimentos. No basquetebol, por exemplo, nem todos os jogadores utilizam a técnica do arremesso, mas são muito eficazes para marcar pontos. É importante verificar que nem sempre os gestos técnicos ajudam o executante a alcançar sua melhor performance, apesar de terem sido criados para isso.

A questão sobre ensinar a técnica esportiva nas aulas de Educação Física transformou-se em tabu para muitos professores. Isso se deve ao fato de que as severas críticas pelas quais o esporte passou na década de 1980, incluíam como uma de suas características o tecnicismo, ou seja, a busca e utilização do gesto técnico perfeito, já que o objetivo da Educação Física escolar naquela época era promover a formação de talentos esportivos nas aulas.

Depois dessas críticas, a aprendizagem da técnica nas aulas passa a ser vista com olhar de recriminação. No entanto, considerando que os gestos técnicos também fazem parte da cultura corporal, pois foram criados pelos homens para atender determinadas necessidades

relativas à prática dos diversos esportes, entende-se que também devem fazer parte das aulas de Educação Física.

É preciso ter claro, no entanto, que o objetivo de ensinar a técnica nessas aulas, já não se relaciona mais a seleção ou formação de atletas e sim à transmissão de conhecimento e possibilidade de que os alunos vivenciem o esporte de modo mais eficaz, utilizando as técnicas que foram criadas justamente para esse objetivo.

Por isso professor, não tenha receio de ensinar a técnica dos fundamentos do voleibol em suas aulas. Os alunos podem experimentar os gestos técnicos e verificar se realmente tornam seus movimentos mais eficazes ou não.

Tenha claro que o que se propõe é que os gestos técnicos sejam um meio privilegiado para alcançar outras finalidades educativas, voltadas para a formação crítica dos alunos e não a única aprendizagem necessária (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

3. Vivências

Recorde o movimento técnico de execução do toque e da manchete e dependendo do número de bolas disponíveis, organize os alunos em duplas (um de frente para o outro) ou grupos (em círculos) para vivenciarem os movimentos.

3.1 Observação e correção dos movimentos: em duplas ou grupos, os alunos observam o movimento de execução do toque e da manchete de seu(s) companheiro(s) e procuram oferecer dicas para que a execução seja mais eficaz. Como se eles próprios fossem o professor tentando corrigir e ensinar a técnica.

3.2 Elaboração de atividades: proponha que os próprios alunos em pequenos grupos criem atividades para vivenciar e fixar o movimento do toque e da manchete, por exemplo, um exercício para cada fundamento. Em seguida, as atividades podem ser apresentadas e executadas por todos.

3.3 Jogo de toque: organize os alunos em duas ou mais equipes para realizar um jogo com toques. Você pode estipular um número de passes por equipe maior que três, ou ainda, um número mínimo, por exemplo, cada equipe deve dar pelo menos cinco toques antes de enviar a bola para a quadra adversária. Assim, uma participação maior pode ser garantida.

3.4 Jogo de manchete: organize os alunos em duas ou mais equipes para realizar um jogo só com manchete. O número de toques na bola por equipe pode ser modificado, por exemplo, no máximo oito ou no mínimo quatro, para aumentar a participação dos alunos.

DICA: Dependendo do nível de habilidade dos alunos os jogos podem ser vivenciados nas mini-quadras ou por meio do câmbio. O toque ou a manchete podem ser incluídos, por exemplo, somente no último passe da equipe ou progressivamente nos dois últimos até que possam ser efetuado nos três ou mais toques da equipe. O saque também pode ser feito por meio de toque ou manchete e de dentro da quadra, dependendo da habilidade dos alunos.

3.5 Variações: para aumentar o nível de complexidade do jogo, você pode criar variações para os passes das equipes utilizando os fundamentos de toque e manchete. Por exemplo, estipular que cada equipe tem que dar três toques e duas manchetes antes de passar a bola para a equipe adversária, ou então, que cada equipe deve fazer seis passes sendo uma manchete e um toque alternadamente para passar a bola. Use a criatividade e conte com a opinião dos alunos para inventar outras variações

4. Discussões

Promova uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e as atividades vivenciadas:

- Quais dificuldades vocês encontraram na realização dos fundamentos de toque e manchete?
- O que vocês acharam de observar os colegas executando os movimentos? Foi fácil ou difícil verificar problemas de execução?
- Quem gostou de receber dicas dos colegas para melhorar seus gestos técnicos? Por quê?
- Quem não gostou? Por quê?
- Todos agiram com respeito ao transmitir as informações aos colegas sobre seus movimentos? Alguém não se sentiu respeitado?
- Vocês acham que a utilização dos gestos técnicos melhorou o movimento de toque ou manchete?
- Primeiro vocês praticaram os fundamentos fora do jogo e depois em situações de jogo. Houve diferenças? Quais?

TEMA 3: SAQUE POR BAIXO E SAQUE POR CIMA (2 aulas)

Objetivo: lembrar e vivenciar o saque por baixo. Conhecer os tipos de saque por cima e vivenciar o saque por cima com rotação. Refletir sobre a importância da cooperação e do diálogo.

1. Conversa inicial

Professor, dirija-se aos alunos explicando o objetivo da aula. Nesse momento, a intenção é trabalhar com a execução de um saque por baixo com maior precisão, direcionando a bola para um determinado local da quadra adversária que dificulte a ação de ataque da outra equipe (por exemplo, sacar entre os jogadores, sacar curto, longo, próximo das linhas laterais etc.). É importante ressaltar que sacar por baixo com a mão espalmada facilitará o direcionamento da bola.

Além disso, nessa aula, eles terão a oportunidade de vivenciar o saque por cima com rotação (depois do golpe na bola, ela descreve vários giros até atingir o alvo). Algumas questões podem ser propostas aos alunos para a conversa inicial, como:

- Qual a importância de se direcionar a bola na execução de um saque?
- Qual tipo de saque (por baixo ou por cima) é mais difícil de ser recebido?
- Quais outros tipos de saque por cima vocês conhecem?
- Quais tipos de saque a seleção brasileira masculina e feminina de vôlei executam?

2. Leitura para o professor

O saque por baixo e o saque por cima com rotação

O saque por baixo é um movimento simples e de fácil execução. O aluno se posiciona com uma perna a frente da outra (a perna contrária à mão que vai golpear a bola vai à frente). A bola é segurada à frente da mão que dará o saque, o braço de saque deve estar atrás, bem estendido e acima da linha do ombro para que em um movimento de trás para frente bata na bola quase simultaneamente à sua liberação pela outra mão. Sacar com a mão aberta ou espalmada é a melhor opção quando se deseja direcionar a bola para determinado local da quadra adversária. Uma descrição mais detalhada do saque por baixo, pode ser encontrada no tema 4 das aulas do 6º ano desse livro.

Bizzocchi (2004) define quatro tipos de saque por cima:

- Com rotação (sem salto)
- Flutuante (sem salto)

- Com rotação e salto (“viagem ao fundo do mar”)
- Flutuante com salto (“chapado”).

O saque por cima com rotação é o mais simples para ser ensinado, mas exige do executante uma boa coordenação dinâmica geral, pois é um saque mais difícil de executar se comparado ao saque por baixo.

Segundo Bizzocchi (2004), esse tipo de saque leva grande vantagem em relação ao saque por baixo, pelo fato de ser batido acima da cabeça, aproximando a bola da altura da rede, permitindo ao executante imprimir força e velocidade nos giros da bola.

Para realizá-lo o aluno se posiciona com uma perna à frente da outra (perna contrária a mão que vai golpear a bola vai a frente); o executante deverá lançar a bola para o alto com a mão contrária aquela que irá bater na bola ou com as duas mãos. Provavelmente, nessa fase, a maioria dos alunos por sentirem-se mais seguros, optará por lançar a bola com as duas mãos facilitando o lançamento da bola com mais altura e maior precisão. No momento de bater na bola, o braço de saque deve estar bem estendido e deve atingir a bola acima e à frente da cabeça.

É necessário explicar aos alunos que, assim como no saque por baixo, bater na bola com a mão aberta ou espalmada dá mais direção/precisão à bola e com a mão fechada se ganha em força. Quando a mão tocar a bola deve-se flexioná-la para frente (“quebrar o punho”) e ao mesmo tempo flexionar o tronco para dar força e velocidade na rotação da bola.

O saque por cima flutuante se caracteriza pelo efeito que o executante dá à bola. Difere do saque com rotação, pois a intenção é exatamente tirar os giros que a bola faz. Quanto mais parada, mais difícil será para recebê-la, pois as correntes de ar que encontra pelo caminho irão dar sustentação à sua trajetória, fazendo-a oscilar levemente e quando ela perder velocidade terá uma queda repentina (BIZZOCCHI, 2004).

Recomendamos que esse tipo de saque seja ensinado em outro momento, no entanto, se você identificar um ou mais alunos que consigam executá-lo, não deixe de incentivá-los.

ERROS COMUNS NA REALIZAÇÃO DO SAQUE POR CIMA
- Lançar a bola equivocadamente: muito baixa, muito alta, para os lados, muito para frente ou para trás.
- Deixar a bola cair muito após o lançamento, a bola será atacada muito baixa e com o braço flexionado.
- Colocar na frente a perna do mesmo lado do braço que ataca a bola, o que ocasionará erro na coordenação do movimento.
- Falta de atenção/concentração pra executar o saque (é importante dizer aos alunos que existe um tempo determinado para realizar o saque depois do apito do árbitro – 8 segundos. Mas nas aulas esse tempo pode ser maior).

Quadro 9: Erros comuns na realização do saque por cima



Figura 10: Execução do saque por cima

3. Vivências

3.1 Queimada com rebatida: organize os alunos para jogar queimada e utilize as regras do jogo tradicional, no entanto, para “queimar” os colegas os alunos devem usar a rebatida com uma das mãos abaixo da linha dos ombros (movimento similar ao usado no saque por baixo) ou o rebater a bola por cima da cabeça (movimento similar ao saque por cima). Se os alunos apresentarem dificuldade para “queimar” os colegas por meio das rebatidas, experimente incluir outra bola no jogo.

3.2 Saque por baixo direcionado: na quadra de voleibol, com a rede montada (ou em outro espaço, com uma rede improvisada) coloque no chão alvos como cones, colchonetes, arcos, bolas de outras modalidades, cadeiras ou mesmo marcações com giz ou fita crepe. Para cada alvo determine uma pontuação (os mais difíceis de serem acertados podem valer mais). Organize a turma em dois grupos (A e B, por exemplo). O grupo A começa sacando por baixo, tentando acertar os alvos que estão dispostos na quadra adversária. Enquanto isso, o grupo B fica fora da quadra pegando e devolvendo as bolas para o grupo A. Anote os pontos e depois de um determinado tempo grupos invertem suas funções. É importante determinar de onde os alunos devem efetuar os saques, pode-se iniciar sacando do meio da quadra e ir gradativamente se aproximando da linha de fundo. Observe o movimento de execução dos alunos e faça as correções necessárias.

3.3 Saque por cima: distribua as bolas para os alunos, aqueles que estão com bola se posicionam de um lado da quadra de onde partirão os saques, os demais ficam do lado de fora da quadra oposta esperando a bola chegar. O aluno que executa o saque vai para o lado da espera e quem estava esperando pega a bola e vem para o lado do saque.

DICA: Professor, preocupe-se com a dinâmica da atividade (os alunos precisam ter a oportunidade de executar muitos saques), organize o lado dos alunos que esperam a bola, para que todos tenham as mesmas oportunidades e use estratégias como diminuir a altura da rede e determinar um local de saque mais próximo da rede para que os alunos sintam-se capazes de fazer a bola passar para o outro lado. Deixe aquele aluno que não se sente confortável em sacar por cima, continuar sacando por baixo.

3.4 Jogo: organize os alunos para jogar utilizando os dois tipos de saque vivenciados na aula. Solicite que antes do jogo os grupos criem estratégias para sacar na equipe adversária, utilizando o saque por baixo direcionado ou o saque por cima, de acordo com as condições de cada aluno que vai passar pelo saque. Utilize estratégias como a execução do saque mais próxima da rede e a chance de duas tentativas no saque: o aluno pode sacar primeiro por cima e se errar, fazer o segundo saque por baixo. É essencial que aconteça o jogo nesse momento.

DICA: Deixar que os alunos criem estratégias para sacar na equipe adversária é importante para estimular o raciocínio tático e o trabalho em grupo, no entanto, corre-se o risco de que apenas um ou dois alunos sejam utilizados como “alvo” para a recepção do saque. Se isso acontecer, modifique a estratégia, solicitando que o saque seja efetuado em locais diferentes da quadra a cada nova tentativa, por exemplo. O objetivo, nesse caso é evitar a exposição de algum aluno considerado menos habilidoso pela turma.

4. Discussões

No final da aula, até como momento de volta a calma, discuta com os alunos o que eles acharam dos dois tipos de saque e coloque algumas questões, como:

- Qual tipo de saque é mais fácil de executar? Por quê?
- Por que as equipes de alto rendimento de voleibol não utilizam o saque por baixo?

- Vocês conseguiram se organizar nas equipes para elaborar as estratégias de saque? Houve cooperação no grupo?
- Todos falaram e foram ouvidos?
- As estratégias funcionaram? Por quê?
- Vocês já ouviram falar do saque “jornada nas estrelas”?
- O que é o saque “viagem ao fundo do mar”?

5. Tarefa para casa

Solicite aos alunos uma pesquisa sobre os tipos de saque “jornada nas estrelas” e “saque viagem ao fundo do mar”, que pode indicar, por exemplo, seus criadores, o modo de execução e algumas imagens.

6. Curiosidade

Os saques “jornada nas estrelas” e “viagem ao fundo do mar”

Na década de 1950, nos jogos de voleibol disputados ao ar livre, o saque por baixo com o sacador posicionado de lado para a quadra era muito utilizado. A finalidade era fazer a bola subir uns vinte metros. Na queda o vento dava-lhe trajetória irregular e o sol dificultava a recepção da bola.

No início da década de 1980, o jogador Bernard, da seleção brasileira conhecida como “Geração de Prata”, resgatou esse saque e aplicou-o em ginásios altos. O saque que ficou conhecido como “jornada nas estrelas”, causava dificuldades para os jogadores que iam receber a bola, especialmente nas quadras que possuíam iluminação central, pois ao olhar para cima a visão ficava comprometida por causa das fortes luzes do ginásio (BIZZOCCHI, 2004).

Dessa mesma geração, além de Bernard, os jogadores Willian, Montanaro, Renan entre outros, criaram o saque “Viagem ao Fundo do Mar”, o saque por cima em suspensão mais utilizado pelos jogadores das equipes de alto rendimento.

Esse saque foi criado pelos brasileiros a partir do ataque de fundo. Na tentativa de fazer o ataque cada vez mais distante da linha dos três metros, surgiu a idéia de fazê-lo de trás da linha de fundo e funcionou! Apesar das inúmeras tentativas e erros no começo, os jogadores brasileiros apresentaram ao voleibol mundial o saque que atualmente é o mais potente e utilizado no voleibol de alto nível.

TEMA 4: EVOLUÇÃO DAS REGRAS NO VOLEIBOL: A INFLUÊNCIA DA MÍDIA E O ESPORTE ESPETÁCULO (2 aulas)

Objetivo: Compreender a influência da mídia na evolução das regras do voleibol, visando a sua espetacularização. Refletir sobre a importância de uma formação crítica para a apreciação do esporte. Entender a diferença do esporte que se pratica nas aulas de Educação Física do esporte de alto rendimento e participação.

1. Conversa inicial

Professor nessa aula propomos uma forma diferente de apresentar aos alunos as mudanças nas regras do vôlei ocorridas nos últimos tempos, especialmente a partir da década de 1980, relacionadas à influência da mídia e a idéia de espetacularização em torno do esporte.

Sugerimos que você questione os alunos se eles conhecem alguma regra do voleibol que foi modificada para atender às necessidades dos canais de televisão que transmitem as

partidas ou alguma alteração que tenha sido feita simplesmente para tornar o jogo mais atrativo para quem assiste.

São exemplos de modificações relacionadas ao interesse da mídia a alteração da contagem da pontuação, que passou do sistema de vantagem para pontos corridos. Quando as partidas eram disputadas no sistema de vantagem, chegavam a durar até mais de 3 horas, sendo que, atualmente, no sistema de pontos corridos, um jogo de 5 sets dificilmente passa de 2 horas e meia.

Essa regra também foi favorável aos espectadores, pois o jogo tornou-se mais dinâmico. Neste sentido, outras regras como, a diminuição da pressão da bola e o surgimento do jogador líbero, foram implementados visando manter a bola mais tempo em jogo, ou, aumentar o tempo dos rallys.

Depois de expor alguns exemplos, convém explicar ainda aos alunos, que desde sua criação nos Estados Unidos em 1895 até hoje o voleibol certamente foi um dos esportes que mais sofreu modificações nas suas regras. Na verdade, a modalidade criada pelo professor William George Morgan era muito mais voltada para o lazer dos praticantes da ACM (Associação Cristã de Moços) que para o esporte de rendimento.

Pergunte aos alunos se existe diferença entre o esporte praticado na escola, nos momentos de lazer (como no clube, na rua, na casa de um amigo etc.) e o esporte de alto nível (aquele que a gente assiste principalmente na televisão) e quais são essas diferenças?

A seguir sugerimos que você exponha a modificação de algumas regras. Para isso pode utilizar o texto que segue.

2. Leitura para o professor

A evolução das regras no voleibol

Desde sua idealização em 1896, pelo professor William George Morgan, o voleibol sofreu inúmeras modificações em suas regras, visando a diversos objetivos. Indicamos a seguir algumas mudanças que ocorreram buscando oferecer maior dinamismo do jogo, para que a bola ficasse mais tempo no ar e tornasse o jogo mais interessante para o espectador.

Convém destacar, que nesse processo, a modalidade perdeu muito de sua essência para se tornar o esporte de alto nível que conhecemos hoje. Provavelmente Morgan não imaginava que o jogo elaborado para os praticantes mais velhos da ACM (Associação Cristã de Moços) da cidade de Holyoke, em Massachussets, nos Estados Unidos se transformaria num dos esportes de rendimento mais praticados no mundo.

O voleibol foi incluído como esporte olímpico nos jogos de Tóquio em 1964. Tornar-se uma modalidade olímpica é um fato muito importante para qualquer esporte e para o voleibol os anos seguintes foram marcados por modificações nas regras que visavam tornar o esporte cada vez mais dinâmico e atrativo.

Mas é a partir da década de 1980 que esse esporte começa a ser visto como um ótimo meio de comercialização de produtos esportivos. Este fenômeno apresenta uma vertiginosa escalada na década de 1990 e a FIVB (Federação Internacional de Voleibol) se vê na obrigação de alterar algumas regras para a melhoria do voleibol enquanto espetáculo, já que a alta performance alcançada pelas equipes vinha tornando as competições um tanto quanto tediosas.

ANO	REGRA	OBJETIVO
1976	Permissão dos três toques após o toque do bloqueio	Facilitar o contra-ataque
1984	Torna-se proibido o bloqueio do saque Os árbitros são orientados a serem mais permissivos	Favorecer o ataque Favorecer a defesa

	com a defesa.	
1988	Mudança do 5º set para o sistema de pontos corridos (Rally-point System), no qual toda rodada de saque equivale a um ponto; a pontuação do 1º ao 4º set fica limitada a um máximo de 17 pontos com a diferença de 1 ponto entre as equipes.	Reduzir o tempo da partida
1989	Quando o set estiver empatado em 14 a 14, o jogo irá continuar até uma equipe obter 2 pontos de vantagem.	Tornar a vitória do set mais justa
1995	A bola poderá ser tocada com qualquer parte do corpo (inclusive os pés); A zona de saque se estenderá por toda a linha de fundo Eliminação dos "dois toques" na 1ª bola vinda da quadra adversária; É permitido o toque acidental com a rede quando o jogador em questão não estiver participando da jogada.	Facilitar a defesa da bola Favorecer o saque Favorecer a recepção e a defesa Favorecer a movimentação do jogador na rede
1996	Uma bola que tenha ido para a zona livre adversária por fora da delimitação do espaço aéreo poderá ser recuperada; A linha de ataque terá um prolongamento de 1,75 metros com linhas tracejadas de 15 centímetros com espaçamento de 20 centímetros Diminuição da pressão da bola (0,30 - 0,325 kg/cm ²).	Favorecer o volume de jogo Melhorar a visualização de invasão no ataque Facilitar a recuperação da bola
1998	Adoção do sistema de pontos corridos para os cinco sets, com 25 pontos nos quatro primeiros sets e 15 pontos no set decisivo; Mudança da cor da bola Introdução do libero Maior liberdade por parte dos técnicos para darem instruções (entre a linha de ataque e o fundo da quadra).	Diminuir o tempo do jogo Facilitar a visualização da bola; Facilitar a recepção, a defesa e manter a bola mais tempo em jogo Facilitar a comunicação entre o técnico e a equipe.
2010	Passa a ser válido o toque na rede, abaixo de seu bordo superior.	Favorecer a movimentação dos jogadores na rede e a dinâmica do jogo.

Quadro 11: Alteração das regras do voleibol

3. Discussão

Depois de expor a modificação de algumas regras, sugerimos que questione os alunos sobre os objetivos dessas mudanças:

- Em relação às modificações realizadas na década de 1980, qual a vantagem do time que defende podendo contar com três toques em relação a regra anterior, que considerava o bloqueio como um toque?
- Qual a implicação da diminuição da pressão da bola? Fica mais fácil para defender ou para atacar?

- O que é o sistema de pontos corridos? Qual a principal diferença entre esse modo de pontuação em relação ao jogo com vantagem?
- Em 1989, passa a ser obrigatória uma vantagem de dois pontos para vencer um set. Vocês acreditam que isso torna a vitória do set mais justa?
- Poder utilizar qualquer parte do corpo para tocar na bola aumenta as chances de pontuação?
- O sistema de pontos corridos em todos os sets, aumenta ou diminui o tempo de jogo? Será que era melhor assistir um jogo na época da vantagem ou atualmente com pontos corridos? Por quê?
- A mudança de cor da bola é uma grande diferença para quem joga ou para quem assiste?
- Por que foi criada a função do líbero?
- Quando praticamos voleibol na rua, no clube ou na escola, precisamos utilizar todas essas regras? Por quê?
- Por que o voleibol sofreu tantas alterações em suas regras?
- Qual o interesse da mídia nessas alterações?
- Por que esse tipo de conhecimento é importante?

4. Vivência

Para a vivência da evolução das regras sugerimos que você proponha aos alunos:

- Um jogo de voleibol que comece com poucas regras, que podem ser definidas pelos próprios alunos. Por exemplo: número indefinido de toques por equipe, vale toque na rede, sem cobrança quanto à técnica dos fundamentos, tocar a bola com qualquer parte do corpo, rede mais baixa, etc.
- Com o passar do tempo do jogo algumas regras vão sendo introduzidas gradualmente: três toques por equipe e só pode rebater a bola com as mãos; permitir outras partes do corpo para rebater a bola; aumentar a altura da rede; não pode tocar na rede; sistema de vantagem ou pontos corridos.
- Agora solicite que os próprios alunos incluam regras com o objetivo de tornar o jogo mais atraente, de acordo com suas necessidades.

5. Leitura para o professor

As dimensões sociais do esporte

Partindo da classificação de Tubino (2001) vamos apresentar as três dimensões sociais do esporte. Quando a visão do esporte foi ampliada para além do rendimento, ele passou a ser compreendido por meio de outras duas manifestações, que somando-se a primeira, expressam a maneira como pode ser praticado pelas pessoas na sociedade: no contexto da educação (esporte-educação), da participação ou lazer (esporte-participação ou popular) e para o rendimento ou performance (esporte-performance ou de rendimento).

De acordo com Darido e Rangel (2005) na escola o esporte-educação, tem como objetivo a produção de cultura por meio do movimento de expressão dos alunos em ação, como exercício crítico da cidadania e manifestação social, privilegiando a inclusão e evitando a competitividade exagerada.

Tubino (2001) indica que o maior equívoco histórico da compreensão do esporte educação refere-se ao entendimento de que ele é uma ramificação do esporte de rendimento. Nesta visão, o esporte escolar acaba transformando-se numa réplica do esporte de alto nível, deixando de ter um sentido educativo.

No esporte escolar ou esporte-educação, o professor deve procurar proporcionar aos alunos um grande número de vivências das mais variadas modalidades esportivas e conduzi-los a refletir criticamente sobre as questões que envolvem o esporte na sociedade (como

doping, violência, corrupção) e na própria aula de Educação Física (exclusão, excesso de competitividade), contribuindo para a democratização da prática esportiva e para a formação de cidadãos mais conscientes quanto ao papel e função do esporte na sociedade.

Ao esporte-participação ou lazer estão relacionadas as atividades geralmente praticadas nos momentos de lazer ou nas horas livres, guiadas pelo princípio do prazer, que tem como objetivo promover o bem-estar social de seus praticantes. Tem como finalidade proporcionar diversão, descontração, desenvolvimento pessoal e interação social.

Já o esporte de rendimento, acontece a partir de regras pré-estabelecidas por instituições que organizam as competições (federações, confederações, comitês) e são responsáveis pelo cumprimento das regras e dos códigos de ética. Tem o propósito de sempre conquistar novos êxitos esportivos e a vitória sobre os adversários, além disso, é praticado especialmente pelos chamados talentos esportivos.

5. Discussão

Professor, procure relacionar os conhecimentos transmitidos aos alunos com a vivência dos jogos. As questões que seguem podem auxiliar essa reflexão:

- Pensando no voleibol quando foi criado e na modalidade que se transformou hoje, procurem apontar a diferença entre esporte-educação, esporte-lazer e esporte-espetáculo.
- Nos jogos que vocês vivenciaram, a modificação das regras facilitou ou dificultou as ações?
- Qual é a função das regras no jogo?

As regras tem a função de ordenar o jogo e até mesmo complicar a ação dos jogadores, mas no intuito de tornar o jogo sempre mais atrativo.

- Todos participaram ou puderam opinar na elaboração de novas regras para o jogo?

TEMA 5: CORTADA (1 aula)

Objetivos: compreender a utilização do fundamento da cortada no jogo de voleibol e vivenciá-lo.

1. Conversa Inicial

Professor, comece conversando sobre o fundamento da cortada:

- Vocês sabem o que é uma cortada no voleibol?
- Para que serve esse fundamento?
- Vocês já vivenciaram o movimento da cortada?
- Alguém quer mostrar como ela pode ser feita?
- Quais tipos de cortada vocês conhecem?
- Que jogadores ou jogadores de voleibol vocês conhecem que desempenham bem a função de atacantes?

2. Leitura para o professor

O fundamento da cortada

A cortada surgiu no voleibol a partir da necessidade de ataques mais efetivos, aproveitando o braço estendido acima da rede para golpear a bola e tornou-se a ação de ataque mais potente e eficaz utilizada no jogo de voleibol.

Nas aulas de Educação Física do conteúdo voleibol, esse tema é muito motivante para os alunos, basta verificar o quanto é praticado espontaneamente nos bate-bolas antes da aula e nas brincadeiras em círculo, mas ao mesmo tempo, por ser um fundamento de execução complexa, pode provocar desinteresse quando entra-se numa fase de aprimoramento do

movimento. Para que isso não ocorra é importante deixar o aluno fazer do jeito que consegue e introduzir a técnica aos poucos, de acordo com o interesse dos alunos.

A cortada é o fundamento mais decomposto quanto as fase de execução:

- 1) **Posição básica:** posição básica alta, deve ser sempre que possível de frente para a bola, enquanto o executante analisa vários fatores, à partir dos quais ele vai dar velocidade às passadas para chegar à bola.
- 2) **Deslocamento:** o número de passadas varia de 2 a 4 e levará o executante ao local do salto, dando-lhe certa velocidade, que será transformada em impulso com predominância vertical.
- 3) **Preparação para o salto (“chamada”):** na última passada inicia-se a preparação para o salto, com a flexão dos membros inferiores enquanto os membros superiores são estendidos o máximo possível atrás do corpo concentrando energia para o salto.
- 4) **Salto:** os braços são trazidos estendidos para frente e para o alto em um movimento de rotação dos ombros, enquanto o tronco e os membros inferiores se estendem buscando transferir o impulso horizontal da corrida para um salto vertical.
- 5) **Preparação para o ataque:** quando os pés saem do chão, o tronco realiza uma rotação e se estende para trás formando um arco, as pernas levemente flexionadas são levadas para trás, o braço de ataque é levado para trás do corpo por sobre o ombro, formando um ângulo de aproximadamente 90 graus com o antebraço.
- 6) **Ataque:** à medida que a bola chega o braço de ataque é trazido à frente até atingir a extensão máxima no contato com a bola, ao mesmo tempo que o outro desce e se flexiona à frente do corpo, o tronco e as pernas também são trazidos para a frente. O contato com a bola deve ser feito à frente do corpo e no máximo alcance possível, com toda a mão (palma e dedos).
- 7) **Queda:** deve recuperar o equilíbrio resguardando as articulações do impacto com o solo, para isso todas elas devem se flexionar levemente, dando ao jogador o amortecimento devido e impedindo que ele invada a quadra adversária

ERROS COMUNS NA REALIZAÇÃO DA CORTADA
- Não coordenar as passadas antes da chamada.
- Fazer a chamada muito próxima da rede.
- Não flexionar as pernas para realizar a chamada.
- Não estender os braços para trás na execução da chamada.
- Atacar com o braço flexionado.
- Cair sobre a rede.
- Ter dificuldade quanto ao tempo de bola.



Figura 11: Movimento da cortada

3. Vivência

3.1 Movimento sem bola: a partir da explicação das fases da cortada, peça aos alunos que em duplas procurem executar o movimento da cortada sem bola. Enquanto um aluno executa o outro observa e procura oferecer dicas para melhorar o movimento. Depois invertem os papéis.

3.2 Movimento na rede: em duplas ou grupos, os alunos realizam o movimento da cortada de frente para a rede de vôlei, com uma bolinha nas mãos (de tênis, meia, papel, jornal etc.). No momento do golpe da mão na bola, soltam a bolinha na quadra adversária.

3.3 Ataque sem salto: alunos dispostos em três colunas com bola atrás da linha de ataque e do outro lado respectivamente os alunos sem bola. O exercício consiste em lançar a bola para cima e goleá-la com uma das mãos, sem saltar, tentando passar a bola por cima da rede. Os alunos que esperam do lado oposto da quadra, recuperam a bola e executam a mesma atividade.

DICA: observe se na execução do movimento, os alunos estão elevando o braço acima da cabeça e para trás, batendo na bola com a mão aberta e a frente de seu corpo, com o braço estendido. Após o toque na bola, peça para que coloquem à frente, sempre o pé contrário do braço de ataque, ressaltando a importância do equilíbrio.

3.4 Ataque com salto: na mesma disposição do exercício anterior, agora os alunos devem lançar a bola para si mesmos, o mais próximo da rede que conseguirem, utilizando o salto antes de atacar a bola.

DICA: Nessa atividade é importante que os alunos consigam passar a bola sobre a rede, sem se preocupar com o fato da bola cair dentro ou fora da quadra. Para um bom andamento do exercício, peça que os alunos que estiverem esperando a bola, prestem atenção para receber a bola atacada pelo aluno que está na sua fila correspondente.

3.5 Jogo: proponha um jogo, no qual a cortada, quando utilizada como forma de ataque tenha uma pontuação maior, tanto na situação de não ser defendida quanto de tocar o chão diretamente.

4. Discussão

Procure refletir sobre as vivências:

- Todos tiveram a oportunidade de realizar a cortada? Como se sentiram?
- É um movimento fácil ou difícil de executar? Por quê?
- Quais foram as maiores dificuldades encontradas?
- Vocês conseguiram fazer o movimento com todas as fases de execução?
- Assistindo a um jogo na televisão a cortada parece mais fácil?
- Por que os atletas de voleibol de alto nível parecem ter facilidade para cortar?

Nesse momento de reflexão convém ressaltar que é necessário repetir várias vezes o movimento para obter uma execução com boa técnica e que é normal que na fase de aprendizagem esse seja um dos fundamentos mais difíceis de fazer. Estimule os alunos a continuar tentando, inclusive em outros momentos fora das aulas de Educação Física e da escola.

TEMA 6: SISTEMA DE JOGO 6X0 OU 6X6 (1 aula)

Objetivo: fazer com que os alunos reconheçam as posições dos jogadores na quadra de voleibol e a função de cada uma delas, procurando jogar num sistema que define a posição do jogador responsável pelo segundo toque da equipe ou levantamento.

1. Conversa Inicial

Para iniciar esse tema recomendamos que você verifique primeiramente se os alunos sabem o que é um sistema de jogo:

- Vocês sabem o que é um sistema de jogo?
- Para que serve?
- Vocês conhecem algum sistema de jogo do voleibol? Qual
- O que significam os números que indicam esses os sistemas de jogo?

2. Leitura para o professor

O sistema de jogo 6X0

No voleibol sistema de jogo é a forma como uma equipe distribui as funções e o número de atacantes e levantadores entre os seis jogadores em quadra (BIZZOCCHI, 2004).

A denominação desses sistemas indica quantos atacantes e levantadores formam uma equipe, desse modo, no 4X2 são quatro atacantes e dois levantadores, no 5X1, cinco atacantes e um levantador e no 6X0 ou 6X6 há seis atacantes que se alternam nos levantamentos, que geralmente são realizados da posição 3, que é a posição central próxima da rede.

O 6X0 recebe essa denominação por não determinar funções específicas entre os jogadores. Todos levantam quando passam pela posição 3 e quando não estão nela, têm a função de atacar e/ou defender. Portanto, toda bola recebida de um saque ou ataque deve ser enviada para o jogador que fica na posição central da quadra, próxima à rede. Ele será responsável pelo segundo toque da equipe, procurando levantar a bola para um colega (de preferência das posições 2 ou 4) que enviará a bola para a quadra adversária.

De acordo com Bizzocchi (2004) é o sistema mais indicado para os alunos em fase de iniciação, pois todos podem levantar, atacar e jogar em todas as posições da quadra. Essa participação não especializada oferece a oportunidade de vivenciar as particularidades de atacar e defender igualmente em todas as regiões da quadra.

Nesse sistema os participantes já ocupam as posições de 1 a 6 na quadra como indicado na figura a seguir. Vale lembrar que o rodízio dos jogadores no voleibol acontece no sentido horário, no entanto, as posições na quadra são numeradas de acordo com a ordem de saque, ou seja, o jogador da posição 1 é o primeiro a sacar, o jogador da posição 2 é o segundo a realizar o saque depois do rodízio e assim por diante.

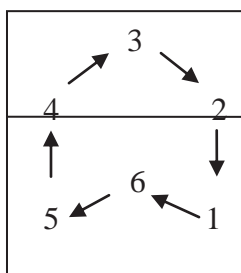


Figura 12: Sistema 6X0 – rodízio e ordem de saque

3. Vivências

Divida os alunos em equipes de seis integrantes, de modo que eles possam vivenciar todas as posições da quadra de voleibol. Você mesmo pode lançar a bola para as equipes no

lugar do saque, para facilitar a recepção. Os alunos além de tentar fazer os três toques antes de enviar a bola para o outro lado, devem tentar fazer o segundo toque da equipe para o aluno da posição 3 (atacante central). Cada vez que uma das equipes perder a posse de bola um rodízio deve ser efetuado, sugerimos que a atividade se repita até que todos os alunos passem pela posição 3.

Professor você pode aumentar o grau de dificuldade do jogo gradativamente, colocando desafios aos alunos como:

- Os três toques na bola da equipe têm que ser de manchete.
- O primeiro toque de manchete, o segundo tem que ser um levantamento de toque e o terceiro novamente uma manchete.
- O primeiro de manchete, o segundo um levantamento de toque e o terceiro um ataque com uma das mãos.

Convém durante o desenvolvimento do jogo lembrá-los dos elementos táticos já vivenciados anteriormente:

- No saque, colocar a bola numa zona de difícil recepção.
- Na recepção, deslocar-se para cobrir os espaços vazios.

3. Discussões

Converse com os alunos sobre as vivências e os conceitos que foram transmitidos:

- Qual a diferença em jogar dentro de um sistema de jogo pré-estabelecido e jogar sem um sistema?
- Vocês encontraram dificuldades? Quais?
- Neste sistema foi mais difícil receber, passar ou atacar?
- Qual a importância do levantador numa equipe de voleibol?
- Todos tiveram oportunidade de tocar na bola e realizar jogadas?
- Como vocês estão se comportando diante dos colegas que cometem erros?

4. Dicas

Na atividade anterior recomendamos que você mesmo lance as bolas aos alunos no sentido de facilitar a recepção e conseqüentemente enviar a bola para o aluno posicionado na posição 3, no entanto, fique a vontade para incluir o fundamento do saque, de acordo com o nível de habilidade que seus alunos estiverem apresentando.

8º ANO

Alexsandro Grangeiro
 Ivan Augusto Branco da Fonseca
 Márcio Roberto Duarte
 Nilzo Henrique Caetano
 Sônia Aparecida Sciamana

TEMA 1: REGRAS BÁSICAS DO VOLEIBOL (2 aulas)

Objetivo: conhecer as regras básicas do voleibol, vivenciar jogos com regras oficiais e elaboradas pelos alunos. Refletir sobre a importância do diálogo para o processo de criação e uso de regras em grupo.

1. Conversa inicial

Professor comece esse tema questionando a turma sobre as regras dos jogos:

- O que são regras?
- Para que servem?

Explique que o conhecimento das regras de uma modalidade esportiva é importante para que se compreenda a lógica e dinâmica desse esporte. Em seguida (de preferência na sala de aula ou local em que disponha de lousa) pergunte quais regras do voleibol eles conhecem. Escreva na lousa ou solicite que os próprios alunos anotem.

A partir desse levantamento de regras básicas acrescente outras que são fundamentais para o desenvolvimento de um jogo de voleibol.

2. Leitura para o professor**As regras básicas do voleibol**

As regras são criadas nas diferentes modalidades esportivas com a função de regular, dirigir ou ordenar sua prática, ao mesmo tempo que complica a ação ou objetivo de seus praticantes. Cabe ressaltar, no entanto, que essa característica de complicar a ação ou objetivo do jogo pode ser vista também como o que proporciona graça à prática das mais diversas modalidades.

No caso do futebol, por exemplo, sem dúvida a regra do “impedimento” causa muitos problemas aos atacantes que devem ficar atentos à posição dos jogadores de defesa da equipe adversária (e vice-versa), mas e se ela não existisse? A tarefa dos atacantes certamente seria mais fácil e bem menos interessante. No basquetebol podemos citar a regra dos 3 segundos, tempo que o atacante pode permanecer dentro do garrafão da equipe adversária. Sem essas regras a situação deles com certeza seria mais confortável, mas o jogo teria graça?

Do mesmo modo no voleibol as regras ordenam e complicam a ação dos participantes. O quadro a seguir apresenta 10 regras básicas do voleibol:

1. A quadra de jogo: é um retângulo medindo 18m x 9m
2. A altura da rede: é de 2,43m para as equipes adultas masculinas e 2,24 para as equipes adultas femininas.
3. As equipes: cada uma é constituída de no máximo 12 jogadores, apenas 6 atuam na quadra.
4. Toques na bola: cada equipe pode efetuar até 3 toques na bola para enviá-la à quadra adversária. Um contato de bloqueio não é contado como um toque da equipe. O primeiro toque após o bloqueio pode ser dado por qualquer jogador, inclusive por

aquele que tocou a bola no bloqueio.
5. Características do toque: a bola pode ser tocada com qualquer parte do corpo, mas não deve ser retida nem/ou lançada.
6. Para marcar um ponto: uma equipe marca um ponto quando é bem sucedida ao fazer a bola tocar a quadra adversária ou quando a equipe adversária comete um erro.
7. Para vencer um set: um set (exceto o decisivo, 5º set) é vencido pela equipe que primeiro marcar 25 pontos, com uma diferença mínima de 2 pontos. Em caso de empate em 24 x 24, o jogo continua até que uma diferença de dois pontos seja atingida.
8. Para vencer uma partida: uma equipe precisa vencer três sets. Em caso de empate em 2 x 2 em sets, o set decisivo (5º) é jogado até 15 pontos, com uma diferença mínima de dois pontos.
9. Toque na rede: é permitido apenas abaixo de seu bordo (fita) superior
10. Execução do saque: o sacador deve golpear a bola dentro de 8 segundos após o primeiro árbitro apitar para o saque.

Quadro 13: Regras básicas do voleibol

3. Vivências

Para a compreensão e assimilação das regras básicas do vôlei proponha dois tipos de jogos:

3.1 Jogo com regras elaboradas pelos alunos: os próprios alunos criam as regras em relação, por exemplo, a quantidade de jogadores, altura da rede, tamanho da quadra, fundamentos que podem ser usados, entre outras coisas.

3.2 Jogo com as regras oficiais: aplica-se as regras oficiais listadas na primeira parte da aula.

4. Discussão

Nesse momento vários pontos podem ser trazidos para reflexão em grupo com os alunos:

- As regras são criadas no esporte para ordenar a sua prática. Mas elas existem apenas no mundo esportivo? Em quais outros lugares existem regras? Para que elas servem?
- Aqui na escola nós temos regras? E nas aulas de Educação Física? Elas costumam ser respeitadas?
- Nos diversos esportes existem juízes ou árbitros responsáveis por fiscalizar o cumprimento das regras e nos outros locais onde elas existem, quem fiscaliza?
- Vocês costumam cumprir as regras mesmo sem que alguém esteja vigiando?
- O que vocês acharam de elaborar regras para um jogo de vôlei? Foi fácil de criar? Por quê?
- Foi mais fácil de respeitar? Por quê?
- Como se deu o processo de elaboração das regras? Todos puderam expressar sua opinião? Houve diálogo? As opiniões foram respeitadas?
- Qual jogo foi mais interessante de praticar: aquele com as regras que vocês criaram ou o outro com as regras oficiais? Por quê?
- Será que na escola e em outros locais onde praticamos voleibol como opção de lazer, precisamos sempre usar as regras oficiais?

TEMA 2: SAQUE E RECEPÇÃO (2 aulas)

Objetivo: retomar a vivência do saque por baixo e por cima, compreender e realizar o sistema de recepção em “W”.

1. Conversa inicial

Para começar explique aos alunos eles terão a oportunidade de retomar a execução dos saques por baixo e por cima com rotação, mas que agora eles deverão tentar direcioná-los para o lado esquerdo e direito da quadra (saque na paralela e na diagonal). Além disso, aprenderão o sistema de recepção em “W”, o que permitirá uma evolução tática importante no sistema de jogo 6X0, fazendo com que joguem de forma mais organizada.

Algumas perguntas podem ser feitas aos alunos, como:

- Quando vocês jogam voleibol nas aulas de Educação Física qual é o tipo de saque mais usado?
- Quando vocês vão sacar, costumam pensar em algum local específico da quadra para direcionar a bola? Direcionar o saque é importante num jogo de voleibol? Por quê?
- Em quais locais da quadra vocês acham que é mais difícil receber um saque?
- No sistema de jogo 6X0 que vocês utilizam para jogar voleibol, quantos jogadores são responsáveis pela recepção da bola que vem do saque?
- Qual é a função principal do jogador que passa pela posição 3 (meio de rede) no sistema 6X0?
- Vocês já ouviram falar em recepção em “W”?

2. Leitura para o professor

Sistema de recepção em “W”

Os saques por baixo e por cima com rotação já foram descritos nesse livro, para relembrá-los consulte as aulas do 6º e 7º anos.

Já o sistema de recepção em “W” tem esse nome em virtude da disposição que os 5 jogadores responsáveis por receber a bola que vem do sacador adversário assumem na quadra. Considera-se que o levantador, localizado na posição 3, não participa do sistema de recepção do saque, pois ele é o jogador responsável pela segunda bola da equipe, por isso, costuma até a ficar bem próximo da rede. Mas é claro que se a bola vier na sua direção ele pode recebê-la e nesse caso, enviará a outro jogador que fará o levantamento, dando sequência à jogada da equipe.

Os cinco jogadores que participam da recepção são organizados em duas linhas, a mais próxima da rede com três passadores e a mais afastada da rede com dois. Quando essa disposição dos jogadores é vista de cima, traçando-se linhas imaginárias, cada passador representa a ponta da letra “W” (BIZZOCCHI, 2004).

O importante de se organizar o sistema de recepção de saque é que cada aluno em quadra terá uma determinada área para tomar conta, facilitando assim os seus deslocamentos e as suas tomadas de decisão. A partir de agora, com essa organização, todos os alunos tem mais responsabilidades durante o jogo e ameniza-se a situação de um aluno entrar na frente do outro para pegar a bola. Os fundamentos usados para receber o saque adversário são o toque e a manchete.

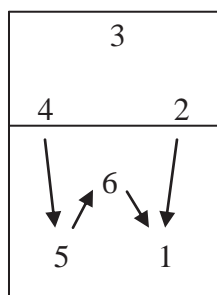


Figura 13: Sistema de recepção em

3. Vivências

3.1 Saques em duplas: disponha os alunos em duplas ou em pequenos grupos com bola, no sentido da largura da quadra de voleibol (de linha lateral a linha lateral). Peça aos alunos que estão com bola, que enviem a bola para o colega que está do outro lado, utilizando o saque por baixo e depois que façam a mesma tarefa usando o saque por cima. O aluno que vai receber a bola pode ficar em posição de expectativa e segurar a bola com as duas mãos antes que ela toque o chão. Destaque a importância de efetuar o saque com direcionamento para o colega, no sentido de não interferir na execução dos demais colegas.

3.2 Saque e recepção em “W”: de um lado da quadra determine um local para os alunos iniciarem o saque por baixo e/ou por cima (por exemplo, trace uma linha no meio da quadra) e deixe-os à vontade para irem se afastando da rede, porém, peça que se concentrem na execução do saque escolhido. Antes de sacar, o aluno deve dizer em voz alta para qual metade da quadra deseja direcionar a bola (saque na linha paralela ou na diagonal). Do outro lado da quadra 5 alunos dispõem-se em “W” para realizar a recepção dos saques. A bola recebida deverá ser direcionada para um alvo colocado próximo a rede, na posição 3. Lembre-se de trocar os grupos da recepção e solicite aos alunos que mudem de posição na quadra sempre que o seu grupo retornar para receber o saque.

DICA: Professor, preocupe-se em coordenar a atividade, de modo que os saques sejam executados um por vez e de modo seguido.

3.3 Jogo no sistema 6X0 com recepção em “W”: organize os alunos em equipes com seis jogadores. Solicite às equipes que o aluno que passar pela posição 3 – meio de rede – jogue mais perto da rede e tenha a preferência para executar o segundo toque da sua equipe. Os demais alunos dispõem-se em “W” para receber o saque e o ataque do time adversário. O saque pode ser feito de dentro da quadra e o sacador deve, antes de sacar, dizer em voz alta para qual metade de quadra deseja mandar a bola. O jogo continua mesmo que ele não alcance sua meta de saque.

3.4 Jogo dos Erros: as equipes irão jogar no sistema 6X0, usando a disposição em “W” para receber o saque. Forme grupos com seis alunos, dois começam jogando, as outras equipes posicionam-se atrás da linha de fundo da quadra de voleibol, dos dois lados da quadra. Esses times têm a função de sacar. O jogo se inicia com a ação de saque dos times que estão fora. Os saques acontecem de forma alternada (ora um aluno de um lado, ora um aluno do outro). O aluno que for sacar, diz em voz alta em qual metade da quadra pretende enviar a bola, ele também pode entrar na quadra para ficar mais perto da rede. Para efeito de pontuação, vale a bola que entrar em jogo, descartando-se os saques errados. Quando uma equipe sofrer 3 pontos ela deixa a quadra e é substituída por outra. Os pontos sofridos pela equipe que fica na quadra se mantêm e ela é eliminada quando acumular 3 erros (3 pontos sofridos).

4. Discussões

Dialogue com os alunos sobre os conceitos e vivências. Converse sobre o desenvolvimento da aula, os alunos devem ser estimulados a pensar e as suas opiniões devem ser consideradas. Seguem algumas perguntas para auxiliar no processo de reflexão:

- Vocês conseguiram direcionar os saques? Foi fácil ou difícil?
- Conseguir direcionar o saque faz alguma diferença durante o jogo?
- Usar o sistema de recepção em “W” mudou de alguma forma o comportamento dos jogadores em quadra? Por quê?
- Saber a característica do sacador adversário auxilia muito na recepção do saque. Por quê?
- Como vocês estão se relacionando nas equipes? Conseguiram dialogar para estabelecer a responsabilidade de cada um no sistema de recepção em “W”?

TEMA 3: CORTADA (1 aula)

Objetivo: retomar os conceitos e vivência do fundamento da cortada. Refletir sobre a importância do esforço pessoal para o sucesso do trabalho em grupo.

1. Conversa Inicial

Para o desenvolvimento desse tema sugerimos que os alunos tenham a oportunidade de assistir um trecho de um jogo de voleibol em sala de aula. Em seguida (mesmo que eles não tenham assistido o jogo na escola), questione os alunos sobre os tipos de cortada:

- Quando assistimos um jogo de voleibol que tipos de cortadas observamos?
- Elas podem ser dadas de diferentes locais da quadra? De quais lugares os jogadores costumam cortar?
- As cortadas podem ser diferentes por causa do tipo de levantamento?
- Como podem ser?
- Para quais direções a bola pode ser enviada na quadra adversária?
- As cortadas são sempre potentes ou podem ser mais suaves, como uma largada?

2. Leitura para o Professor

Tipos de cortada

O ataque no voleibol constitui-se simplesmente na ação de passar a bola para a quadra adversária. Portanto, mesmo que seja enviada de manchete, a ação é de ataque. No entanto, a cortada é reconhecidamente o fundamento mais eficaz de ataque dessa modalidade.

Existem muitas maneiras de se classificar os tipos de cortada. Considerando o local da quadra do qual o atleta ataca, pode ser:

- Pelas pontas: que acontecem pela entrada (posição 4) e saída (posição 2) de rede.
- Pelo meio de rede: geralmente pela posição central da rede (posição 3) ou com o atacante se deslocando alguns metros para a direita ou esquerda.
- Pelo fundo de quadra: quando os atacantes da zona de defesa realizam cortadas pela posição central ou pontas.

Em relação ao tipo de levantamento:

- Ataque de bolas altas: quando o levantamento descreve uma parábola e demora mais para chegar ao atacante, geralmente utilizado nas pontas.
- Ataque de bolas baixas ou rápidas: o levantador passa a bola com velocidade e pouca distância em relação ao atacante. Mais utilizado nos ataques de meio.
- Ataque de bolas médias: situação intermediária entre o ataque de bolas altas e baixas. Utilizado nos ataques de fundo e ponta.

Em relação à direção da bola na quadra adversária:

- Diagonal: quando a bola segue uma trajetória em diagonal a linha lateral da quadra.
- Paralela: quando a bola é atacada paralela à linha lateral da quadra.

Quanto aos objetivos de sua utilização as mais conhecidas são (BIZZOCHI, 2004):

- Cravada: cai direto na quadra adversária com muita potência
- Meia-força: menos potente que a cravada
- Largada: um toque suave por cima do bloqueio
- Bola de cheque: ataque direto na bola que vem da quadra adversária
- Para explorar o bloqueio: cortada que toca no bloqueio e sai do alcance dos defensores
- Para voltar do bloqueio: cortada no bloqueio para que retorne e a equipe recomece a jogada



Figura 14: Cortada de ponta (entrada de rede)



Figura 15: Cortada de ponta (saída de rede)



Figura 15: Cortada de meio



Figura 16: Cortada de fundo

3. Vivência:

3.1 Cortada na diagonal e paralela: organize os alunos em grupos dos dois lados da quadra para realizarem ataque da saída de rede (posição 2). O próprio aluno lança a bola desloca para realizar a cortada, primeiramente na paralela e num segundo momento somente para a diagonal.

DICA: Relembre com os alunos as fases de execução da cortada, que você pode consultar nas aulas do 7º ano, além disso, reforce a necessidade de cada um encontrar o seu “tempo de bola” para que consigam efetuar a cortada. Para que os alunos se familiarizem com outras posições da quadra de onde a bola pode ser atacada, o mesmo exercício pode ser feito na outra extremidade (posição 4).

3.2 Cortada com levantamento: na mesma disposição anterior, com um levantador de cada lado da quadra, os alunos realizam as cortadas escolhendo a direção do ataque (na paralela ou diagonal) e o tipo que irá fazer, (cravada, meia-força ou largada, por exemplo).

DICA: Se não for possível colocar dois alunos como levantadores, sugerimos fazer um revezamento entre todos eles (depois que corta, vai levantar), mas é preciso ressaltar a necessidade de se caprichar na bola que vai levantar para o colega, caso contrário a cortada não acontecerá.

3.3 Jogo sem saque: divida os alunos em grupos para jogar. Para colocar a bola em jogo o aluno da posição 2 (saída de rede) vai realizar uma cortada para a quadra adversária, avisando se a direção da bola será para a linha paralela ou diagonal. O jogo segue normalmente, substituindo se apenas o saque por uma cortada da posição 2 que posteriormente pode ser variada.

4. Discussão

Momento para conversar e refletir com os alunos:

- O que vocês acharam de ter que cortar, pensando em direcionar a bola para locais específicos da quadra adversária (linhas diagonais e paralelas)? Foi fácil ou difícil?
- É mais fácil cortar uma bola levantada por vocês mesmos ou pelo colega? Por quê?
- A atividade com levantador deu certo?
- Vocês perceberam como é importante receber um bom levantamento para efetuar a cortada?
- Conseguiram levantar boas bolas a seus colegas? Entendem a importância do esforço pessoal para o sucesso do grupo?

5. Tarefa para casa

Assistir um jogo de voleibol individualmente ou em grupo, para observar e anotar os diversos tipos de ataques.

TEMA 4: DEFESA (1 aula)

Objetivo da aula: compreender e vivenciar uma das principais ações do voleibol - a defesa. Entender a função do líbero.

1. Conversa inicial

Inicie esse tema questionando os alunos sobre a defesa no voleibol:

- Quando uma equipe recebe um ataque, qual seu objetivo principal?
- O que o jogador pode fazer para impedir que a bola caia na sua quadra?
- Quais movimentos vocês conhecem que são utilizados nas defesas do voleibol?
- Existe no voleibol algum jogador especializado nessa função? Como ele é denominado?

2. Leitura para o professor

A defesa no voleibol

A defesa é uma ação do jogo de voleibol que tem por objetivo recuperar as bolas atacadas pela equipe adversária, possibilitando um contra-ataque. Os fundamentos técnicos mais utilizados nas situações de defesa são a manchete (com posição básica média ou baixa) o mergulho (peixinho) e rolamento. Além disso, o toque quando a bola vem mais alta, e outras partes do corpo como os pés e apenas uma das mãos.

As imagens a seguir ilustram algumas situações de defesa:

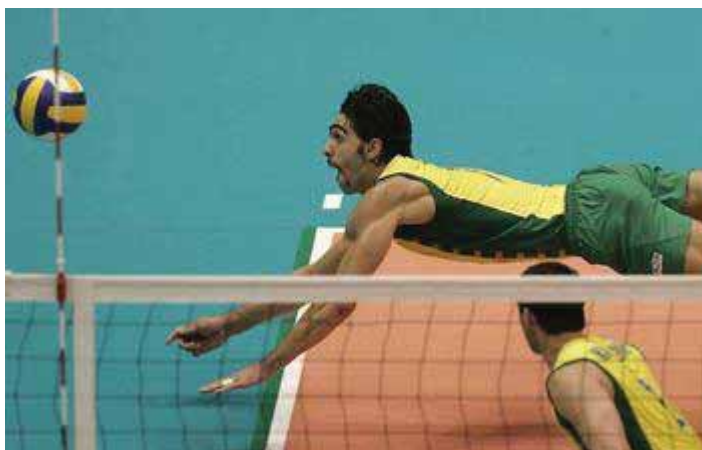


Figura 17: Fase aérea que antecede o contato do corpo com o solo no mergulho ou peixinho.



Figura 18: Mergulho lateral



Figura 19: Manchete com posição básica baixa



Figura 20: Manchete com posição básica média

O jogador líbero

O líbero é um atleta especializado nos fundamentos que são realizados com mais frequência no fundo da quadra, isto é, recepção e defesa. Esta função foi introduzida na modalidade pela Federação Internacional de Voleibol (FIVB) em 1998, com o objetivo de proporcionar disputas mais longas de pontos e desse modo, tornar o jogo mais atraente ao público.

Um conjunto específico de regras se aplica exclusivamente a este jogador. O líbero deve utilizar uniforme diferente dos demais, não pode ser o capitão do time, nem atacar, bloquear ou sacar. Quando a bola não está em jogo, ele pode trocar de lugar com qualquer

outro jogador sem notificação prévia aos árbitros e suas substituições não contam para o limite que é concedido por *set* a cada técnico.

Por fim, o líbero só pode realizar levantamentos de toque do fundo da quadra. Caso esteja pisando sobre a linha de três metros ou sobre a área por ela delimitada, deverá executar somente levantamentos de manchete, pois se o fizer de toque por cima (pontas dos dedos) o ataque deverá ser executado com a bola abaixo do bordo superior da rede.



Figura 21: Líbero executando recepção de saque



Figura 22: Líbero com cor de camisa diferente

3. Vivências

3.1 Cortada e defesa: alunos em duplas (ou pequenos grupos), um de frente para o outro. Um deles executa uma cortada sem saltar para que o companheiro defenda a bola utilizando qualquer fundamento. Alternar as funções.

3.2 Variação: mesma disposição do exercício anterior, mas agora você, professor, determina qual fundamento deve ser usado para a defesa (toque ou manchete). Comentar que o toque agora pode ser com as mãos espalmadas.

DICA: para que essa atividade funcione é necessário explicar aos alunos que vão realizar a cortada, o favorecimento da defesa, enviando bolas mais altas quando os colegas têm que receber de toque e mais baixas quando a defesa for de manchete.

3.3 Defesa de cortadas na paralela e diagonal: numa das metades da quadra, organize os alunos em três filas nas posições 1, 6 e 5. Agora você é quem vai executar as cortadas da posição 2 para os alunos. Peça que ao realizar uma defesa eles alternem as posições na quadra para que tenham oportunidade de defender bolas na linha paralela e diagonal.

3.4 Variação: você pode repetir a atividade cortando agora do outro lado da rede e de cima de um banco.

3.5 Jogo: proponha um jogo no sistema 6X0, com a recepção em “W”, no qual além da contagem normal de pontos, sejam adicionados pontos para cada defesa realizada.

3.6 Jogo “Menos 1”: organize os alunos em equipes. Nesse jogo não haverá saque, a jogada será iniciada a partir de da bola que você mesmo deve lançar para uma das equipes em quadra. Um aluno da equipe que sofrer o ponto deve sair da quadra, buscar a bola e levá-la até você. Enquanto isso, você faz a reposição de bola (com outra bola) para a equipe que marcou o ponto. Se essa equipe conseguir pontuar novamente enquanto a outra equipe estiver com um aluno fora da quadra, a equipe desfalcada é eliminada sendo substituída por outra. Note que o jogo estimula os alunos da equipe que deve recuperar a bola a reorganizar seu sistema de defesa para não ser eliminado pela equipe adversária, fato que se apresenta como uma situação-problema que deve ser solucionada para que a equipe não tenha que deixar a quadra.

4. Discussão

Professor procure fazer com que os alunos reflitam sobre as vivências. Sugerimos as seguintes questões para nortear a conversa:

- Qual a importância da ação de defesa no jogo de voleibol?
- Qual fundamento é mais fácil de executar para conseguir fazer a defesa?
- Num jogo de voleibol quantos jogadores podem defender?
- Precisamos de comunicação ou diálogo entre os membros de uma equipe para realizar essas ações? Por quê?
- Vocês conseguiram se organizar nas equipes para realizar as defesas no jogo?
- Quem são os líberos das seleções masculinas e femininas brasileiras?
- Eles possuem características diferentes dos demais jogadores?

TEMA 5: SISTEMA 6X0 COM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (1 aula)

Objetivo: retomar o significado e vivência do sistema de jogo 6X0 apresentando situações problemas para que os alunos encontrem soluções em grupo, privilegiando o diálogo.

1. Conversa inicial

Professor, para iniciar este tema, sugerimos que você retome com os alunos o sistema de jogo 6X0, lembrando que se trata de um modo como os jogadores podem ser distribuídos na quadra para o jogo de vôlei e que o jogador que passa pela posição central na rede é o encarregado de receber a segunda bola e enviá-la a outro colega que realizará o ataque, ou seja, no sistema 6X0 a posição 3 essa é a do levantador.

Além disso, explique que nessa aula eles vão jogar tentando resolver algumas situações problema que serão indicadas. Sugerimos que a primeira situação seja a seguinte:

- Quando o jogador da posição central da rede, ou seja, o levantador recebe a segunda bola para fazer o passe ao jogador que vai realizar o ataque, o que ele deve observar? (Essa situação já foi trabalhada em aulas anteriores e indica a necessidade do levantador estar atento ao posicionamento dos atacantes, pois nesse momento, ele deve enviar a bola para um colega que esteja em boas condições de fazer o ataque, ou seja, enviar a bola para a quadra adversária)

2. Leitura para o professor

O papel do jogo na aprendizagem do esporte

No texto da primeira aula de câmbio do 6º ano, indicamos que na área da iniciação esportiva existe uma nova tendência de valorização do jogo coletivo, como alternativa para a superação das metodologias tradicionais para o ensino dos esportes, que considera fundamental a compreensão do jogo como uma situação-problema apresentada ao aluno.

Greco e Benda (1998) indicam que é preciso adotar concepções de aulas abertas, ou seja, direcionadas aos alunos, ao processo de ensino e aprendizagem, à problematização e comunicação, nas quais o professor procure apresentar tarefas-problema para que, por intermédio da tentativa de solução se estimule a tomada de decisão. Desse modo, o aluno terá condições de compreender sua participação no jogo, bem como os mecanismos técnico-táticos envolvidos neste contexto.

Galatti e Paes (2006) reforçam a importância da valorização do jogo como opção metodológica das aulas de Educação Física, pelo fato do contexto escolar estar comprometido com a formação de cidadãos e neste sentido, o professor deve elaborar uma prática pedagógica rica em problemas motores, enfatizando a imprevisibilidade, oferecendo problemas a serem solucionados pelos participantes dos jogos esportivos.

O jogo torna-se, portanto, um facilitador desta prática, pela sua característica de imprevisibilidade de situações e pela constante necessidade de resolução conjunta de problemas, como no convívio social. Dentro desta perspectiva, o esporte poderia retomar suas origens ligadas ao jogo, deixando de ser tratado como o esporte de rendimento com suas regras rígidas e passando a ter regras livremente consentidas, que podem ser modificadas de acordo com a possibilidade de compreensão do jogo de cada grupo de participantes (GALATTI E PAES, 2006).

3. Vivência

Organize os alunos para jogarem voleibol no sistema 6X0. A seguir apresentamos algumas tarefas-problema, que você pode solicitar aos alunos durante o jogo:

Sacar, por baixo ou por cima, tentando colocar a bola numa área de difícil recepção. Por exemplo: antes da linha dos três metros, entre dois alunos no fundo da quadra, próximo do levantador, próximo a uma das linhas laterais ou da linha de fundo etc.
Na recepção, procurar cobrir os espaços vazios e se posicionar de modo adequado para jogar a bola para o alto e para frente (se possível na mão do levantador que está na posição central, próximo a rede), possibilitando a continuação da jogada.
No segundo toque, posicionar-se para enviar a bola de modo adequado a um colega que tenha boas condições de passar a bola para a quadra adversária.
No segundo toque, quando oportuno, enviar a bola para um espaço vazio da outra quadra, surpreendendo os adversários.
Antes do terceiro toque, posicionar-se de modo adequado para finalizar o ataque com uma cortada, largada ou mesmo apenas enviando a bola para um local de difícil recepção.

Quadro 12: Tarefas-problema

Professor, vale ressaltar que as tarefas-problema podem ser decorrentes de alguma situação que você mesmo observará durante o jogo dos alunos. Esses são apenas exemplos de elementos técnico-táticos que podem ser apresentados. Utilize seu conhecimento e criatividade para elaborar outros!

Além disso, durante o jogo é interessante que após o enunciado de cada tarefa-problema você ofereça alguns minutos para que as equipes se organizem para resolvê-las. Estimule a utilização do diálogo e do respeito entre os alunos, para que busquem soluções democráticas.

4. Discussão

Promova uma reflexão sobre as vivências. As questões podem ajudar:

- Vocês percebem como é importante entender o que se deve fazer durante o jogo?

- Que é preciso estar atento para direcionar a bola no saque, posicionar-se bem na recepção e defesa, assim como para o levantamento e o ataque?
- Vocês conseguiram se organizar de modo adequado nas equipes para solucionar os problemas do jogo?
- Souberam ouvir os colegas e entrar em acordo?
- Alguém se sentiu excluído nas decisões ou desrespeitado?
- Será que adianta saber fazer muito bem os fundamentos de uma modalidade esportiva se a gente não entende a dinâmica do jogo?
- Mas fazer os fundamentos com a técnica correta também é importante? Por quê?

5. Dica

Professor, de acordo com a necessidade de seus alunos e a disponibilidade de espaço na escola, essa atividade pode ser realizada em mini-quadras ou locais alternativos. Basta marcar o chão com cordas ou fita-crepe, por exemplo, e utilizar elástico ou cordas para fazer a rede.

TEMA 6: SISTEMA DE JOGO 4X2 (2 aulas)

Objetivo: compreender a utilização e vivenciar o sistema de jogo 4X2, refletindo sobre a importância do diálogo e da cooperação no jogo.

1. Conversa inicial

Para começar esse tema recorde com os alunos o que é sistema de jogo no voleibol e faça algumas perguntas sobre o sistema 4X2:

- Vocês se lembram o que é sistema de jogo? (É a maneira como o número de atacantes e levantadores é distribuído em determinada equipe)
- Qual sistema de jogo vocês já aprenderam? (6X0)
- Como é a distribuição dos jogadores nesse sistema? Qual é a posição do levantador?
- No caso do sistema 4X2, como fica a distribuição dos atacantes e levantadores? (O número 4 corresponde ao número de atacantes e o número 2 está relacionado à quantidade de levantadores da equipe).
- E como esses jogadores devem ser distribuídos em quadra?
- Os dois levantadores, por exemplo, podem jogar lado a lado? Por quê?
- Quais são as posições dos outros quatro jogadores?

2. Leitura para o professor

O sistema de jogo 4X2

Foi o primeiro sistema de jogo com elaboração mais apurada de trocas entre os jogadores e especializações mais claras, pois inclui uma divisão de funções e distribuições dentro da quadra de acordo com as características individuais.

É formado por quatro atacantes e dois levantadores, que ocupam posições contrárias e se revezam na rede e no fundo. Além dos dois levantadores, temos dois jogadores de ponta (ponteiros) e dois jogadores de meio (centrais). Desse modo, haverá sempre dois atacantes e um levantador na rede, que é o que tem a função de levantar.

No processo de aprendizagem, o 4X2 é o sistema ensinado depois do 6X0. Ensinar as trocas de posições e conscientizar os alunos da importância e da razão de elas estarem sendo feitas são os primeiros procedimentos em sua adoção.

O 4X2 deve ser incluído por etapas. Primeiro os alunos decidem em qual função preferem atuar:

- O levantador: é o jogador responsável pelos levantamentos de bola aos atacantes quando está na rede e atua sempre na posição 2 (saída de rede). Quando está no fundo da quadra, atua na defesa, ocupando a posição 1 depois das trocas. Caso a primeira bola tenha sido recebida pelo levantador que está na rede, ela será enviada ao levantador do fundo (teoricamente o jogador que tem melhores condições de efetuar o levantamento) por isso ele fica na posição 1, que é a mais próxima da 2, respeitando a situação de oposição na quadra.
- O jogador de ponta: quando está na rede ataca a bola na posição 4. No fundo da quadra, atua na defesa, correndo para a posição 5 no momento das trocas.
- O jogador de meio: na rede atua na posição 3 (posição central) e no fundo, defende na posição 6 após as trocas.

Antes de realizar as trocas em quadra, que colocarão os jogadores nas posições correspondentes às suas respectivas funções, é preciso organizá-los para iniciar o jogo. As duplas de levantadores, ponteiros e centrais devem ocupar posições contrárias ou diagonais na quadra.

Por exemplo: se a opção for colocar um levantador no saque (posição 1) o outro deve ocupar a posição 4 (entrada de rede), desse modo, eles nunca ficarão juntos na rede ou no fundo de quadra. Pode-se então colocar um ponteiro na posição 2 e o outro na 5. Para completar, os jogadores de meio nas posições 3 e 6.

Convém ressaltar que essa é apenas uma das possibilidades de se organizar os jogadores em quadra, outras podem ser feitas, desde que se respeite o princípio de que as duplas devem ocupar posições contrárias. Numa outra situação teríamos: um jogador de meio no saque e o outro na posição 4, os levantadores nas posições 2 e 5 e os ponteiros ocupando a 3 e 6.

Depois dos alunos em quadra, deve-se ressaltar que essas são suas posições que devem ser mantidas no momento do rodízio e respeitadas para o saque. No entanto, depois do toque na bola para o saque é permitido que eles assumam posições que correspondem às suas funções.

O instante mais propício para os alunos realizarem as trocas é quando o saque é dado pela própria equipe. Quando o jogador do saque toca na bola, os levantadores assumirão as posições do lado direito (no fundo e na rede, posições 1 e 2), os atacantes de meio as posições 3 e 6 e os atacantes de ponta se deslocarão para o lado esquerdo da quadra (posições 5 e 4).

O levantador deve sempre ficar o mais próximo possível da rede (para não participar da recepção do saque), enquanto os demais jogadores organizam-se em “W”.

Note que as trocas devem respeitar as zonas em que os jogadores se encontram. Os três jogadores da zona de ataque realizam trocas entre si e o mesmo acontece entre os jogadores da zona de defesa. Antes da troca eles devem manter suas posições iniciais, no entanto, nada impede que fiquem bem próximos no sentido de evitar uma demora prolongada nas trocas que possa comprometer o sistema de defesa da equipe.

Antes do toque do jogador na bola para o saque, um jogador da zona de defesa não pode estar à frente ou na mesma linha de um jogador de zona de ataque, assim como esse, não pode ficar na mesma linha ou atrás de um jogador da zona de defesa. Do mesmo modo, um jogador posicionado do lado direito de um companheiro, não poderá ficar na mesma linha ou ultrapassar para o lado esquerdo da posição desse companheiro. Após o golpe do saque, os jogadores podem deslocar-se a assumir qualquer posição na própria quadra.

O mais difícil da assimilação das trocas de posições é quando a equipe recebe o saque. Dois fatores impedem que as trocas sejam feitas neste momento: a regra proíbe a troca antecipada e a organização do sistema de recepção não pode ser comprometida. Assim,

sugerimos que os jogadores assumam suas posições de acordo com a função depois de atacar a bola que foi recebida no saque.

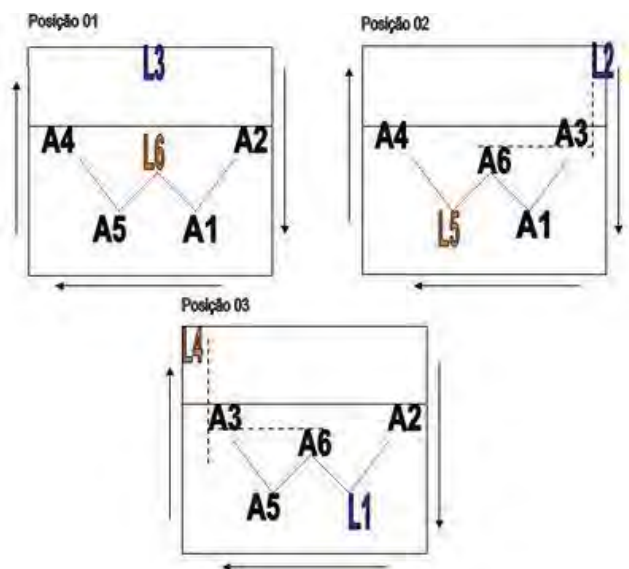


Figura 23: Posicionamento do sistema 4X2 para recepção de saque.

P	M	L
P	M	L

Figura 24: Posicionamento dos jogadores após as trocas

3. Vivências

3.1 Jogo no sistema 4X2: organize a turma em equipes com seis alunos. Sugerimos que você ofereça-lhes algum tipo de identificação para as funções que eles escolheram para atuar no jogo. Por exemplo, os ponteiros utilizarão coletes vermelhos, os centrais coletes azuis e os levantadores ficarão sem colete (podem ser utilizados outros tipos de cores ou identificação como fitas nos braços, letras no chão).

Esse tipo de identificação ajuda os alunos a saber para qual área da quadra devem deslocar-se no momento das trocas de posições: antes do saque eles devem estar em suas posições iniciais, numa linha diagonal com o jogador da mesma função; depois das trocas os ponteiros ficam do lado esquerdo (posições 4 e 5), os centrais no meio (posições 3 e 6) e os levantadores do lado direito da quadra (posições 2 e 1).

Antes do jogo propriamente dito, explique as trocas de posições na quadra com duas equipes fazendo-as e os demais observando, para que compreendam a dinâmica do sistema. Você pode inclusive, optar por uma simulação de jogo, com os alunos segurando a bola ao invés de rebatê-la, procurando fazer os três toques e enviando a segunda bola para o levantador na posição 2.

Se julgar necessário utilize a estratégia das mini-quadras ou simplesmente permita que os alunos joguem no sistema ensinado. Sua percepção será fundamental para escolher a estratégia mais adequada às necessidades dos alunos.

3.2 Jogo no sistema 4X2 com levantador na posição 3: existe uma opção de alteração do lugar do levantador no sistema 4X2, utilizada na fase de aprendizagem quando se percebe que o aluno da posição 2 não tem força suficiente para levantar a bola para a posição 4. Nesse sentido, posiciona-se o levantador na posição 3, desse lugar ele tem a opção de fazer os levantamentos da região central, mais próximo das pontas.

No sistema 4X2 com o levantador na posição 3, alteram-se também as funções dos demais jogadores e as posições que eles assumem depois das trocas. Considerando que os levantadores assumem as posições centrais 3 (na rede) e 6 (no fundo), só restam as pontas tanto na entrada quanto na saída de rede. Por isso, ao invés de jogadores de ponta e centrais, teremos apenas ponteiros, que se deslocam para as laterais direita (posições 2 e 1) ou esquerda (posições 4 e 5).

4. Discussões

Conduza uma discussão para que os alunos reflitam sobre os conceitos ensinados, as vivências e suas atitudes na aula:

- Quais as diferenças entre os sistemas de jogo 6X0 e 4X2? Qual é mais fácil? Por quê?
- Qual é mais vantajoso? Por quê?
- Quais foram as dificuldades encontradas na realização do sistema 4X2?
- Vocês utilizaram o diálogo para resolver os problemas?
- Como foram suas atitudes diante das dificuldades?
- Por que é importante aprender esse sistema de jogo? Vocês podem utilizá-lo fora das aulas de Educação Física? (Justifica-se o ensino-aprendizagem desse sistema no contexto das aulas de Educação Física escolar, por se constituir como um conteúdo do voleibol que foi historicamente criado e transmitido pelas gerações, trata-se de um elemento cultural. Fora da escola, nos ambientes de lazer, provavelmente será muito pouco utilizado, mas sua compreensão permite a apreciação jogos de voleibol de alto rendimento e será utilizado por aqueles que desejarem seguir carreira na modalidade).

5. Dica

Professor durante o jogo no qual os alunos utilizam o novo sistema aprendido, recorde os princípios táticos já ensinados, reforçando que eles devem ser utilizados sempre, pois compõem a dinâmica do jogo de voleibol.

- Enviar a bola num local de difícil recepção da quadra adversária
- Procurar cobrir os espaços vazios da quadra na recepção do saque ou defesa de ataque e contra-ataque
- Posicionar-se de modo adequado para receber ou defender a primeira bola e enviá-la ao levantador
- No segundo toque posicionar-se para enviar a bola de modo adequado a um colega que tenha boas condições de atacar
- Posicionar-se de modo adequado antes do terceiro toque, para finalizar a jogada de ataque

Quadro 14: Princípios táticos do voleibol

9º ANO

Ivan Augusto Branco da Fonseca

Márcio Roberto Duarte

Sônia Aparecida Sciamana

Telma Fernandes de Araújo

TEMA 1: A LINGUAGEM DO VOLEIBOL (1 aula)

Objetivo: compreender o vocabulário que expressa determinadas ações que acontecem no jogo de voleibol, no sentido de instrumentalizar os alunos para melhor apreciar a modalidade como espectadores ou praticantes. Refletir sobre o uso desse vocabulário nas aulas de Educação Física como forma de exaltar ou depreciar os colegas.

1. Conversa inicial

Para desenvolver esse tema, inicie questionando os alunos sobre a forma como eles se comunicam oralmente:

- Que tipo de linguagem usamos para nos comunicar?
- Além da linguagem oral, quais outros tipos de linguagem existem?
- Qual língua falamos no Brasil?
- Que língua estrangeira vocês aprendem aqui na escola?
- Além da linguagem oral e escrita formal, que aprendemos na escola, costumamos “criar” ou usar outras palavras que as vezes nem existem no vocabulário?
- Que palavras são essas? O que significam?

Explique que nas diversas modalidades esportivas também existem termos que são utilizados para designar alguma situação ou ação do jogo. O conhecimento dessa linguagem permitirá que eles compreendam o que os atletas, técnicos, árbitros e principalmente os comentaristas esportivos querem dizer, quando assistirem um jogo de voleibol.

Em seguida, pergunte se eles conhecem alguma “gíria” do voleibol e apresente outras.

2. Leitura para o professor**O vocabulário do voleibol**

Os homens usam diversas formas de linguagem para se comunicar. As mais conhecidas e utilizadas são a linguagem oral, escrita e corporal. Mas existem outras, como a linguagem digital, muito utilizada pelas novas gerações.

As diversas formas de linguagem são decorrentes das diferentes culturas da humanidade e as modalidades esportivas, como produtos culturais, acabam criando vocabulários próprios, expressos por meio de palavras, gestos ou sinais, no sentido de facilitar a comunicação entre os próprios jogadores, técnicos, árbitros e demais pessoas envolvidas no cenário esportivo.

Os narradores e comentaristas esportivos, por vezes também se apropriam desses vocabulários, no entanto, nem sempre explicam aos telespectadores os significados das palavras utilizadas.

Ao assistir um jogo tomamos contato com essa linguagem e sua compreensão permite um maior nível de apreciação da modalidade.

O quadro a seguir apresenta algumas palavras ou frases que fazem parte da linguagem do voleibol:

- Ace	Saque que cai direto na quadra adversária
- Rally	Sequência de jogadas formadas por defesas e contra-ataques, quando a bola demora para cair na quadra
- Block	Bloqueio
- Meia bola	Bola de levantamento médio, não é muito alta nem muito rápida
- Chutada	Bola levantada na ponta, com velocidade e pouca altura
- Largada	Toque sutil no ataque que faz a bola passar por cima do bloqueio
- Pingo	Largada curta
- Carroça	Largada atrás da linha de defesa
- Encaixar	Cortada pouco potente que cai direto no chão da quadra adversária
- Três na rede	A equipe conta com três atacantes na rede
- Dois na rede	A equipe conta com dois atacantes na rede e o levantador
- Finta	O atacante executa a movimentação de ataque com o objetivo de enganar o adversário, mas a bola não é levantada para ele
- Caixote	Bloqueio perfeito
- Parede ou paredão	Bloqueio duplo ou triplo muito forte
- Usar ou explorar o bloqueio	Atacar de modo que a bola toque no bloqueio adversário
- Flutuante	Tipo de saque que cai repentinamente na quadra
- Chapado	Tipo de saque semelhante ao flutuante, exceto pelo fato do jogador saltar antes de golpear a bola
- Viagem ao fundo do mar	Tipo de saque feito em suspensão com muita potência
- Bada	Saque que passa por baixo da rede
- Caixinha	Um saque viagem encaixado
- Avião ou pombo sem asa	Saque para fora que vai muito alto ou longe da quadra

Quadro 15: Termos utilizados no voleibol e seus significados

Elencamos algumas palavras do vocabulário utilizado no voleibol, se você ou os alunos tiverem conhecimento de mais alguma, inclua na aula! Além disso, é necessário considerar que dependendo da região do país os termos podem sofrer modificações.

3. Vivência

3.1 Identificação da linguagem do voleibol: organize duas equipes para jogar. Os demais alunos, sentam-se em volta da quadra, e de modo individual ou em pequenos grupos anotam as ações do jogo a partir desse novo vocabulário do voleibol.

3.2 Jogo narrado: enquanto duas equipes jogam alguns alunos fazem a narração do jogo procurando utilizar o novo vocabulário.

DICAS: passar um jogo de voleibol aos alunos pedindo que eles identifiquem tanto nas ações do jogo, quanto nas palavras do narrador e comentaristas termos do vocabulário que lhes foi apresentado ou gestos dos jogadores que demonstrem a linguagem corporal da modalidade.

Buscar na cidade jogadores de equipes de voleibol e apresentar aos alunos para discutirem e tirar dúvida sobre essa linguagem e outras curiosidades do voleibol.

4. Discussão

Professor estimule os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos, as vivências e suas atitudes durante a aula:

- Vocês gostaram de aprender sobre o vocabulário do voleibol?
- Por que é importante compreender o significado das palavras utilizadas no jogo?
- Além de palavras, os jogadores usam gestos para se comunicar? (Provavelmente os alunos vão comentar sobre os gestos com os dedos que os jogadores costumam fazer na rede, de costas para seus companheiros. São sinais que indicam a jogada de ataque ou o posicionamento do bloqueio).
- No jogo que vocês realizaram, foi fácil ou difícil identificar as ações que dão origem às palavras que aprenderam?
- Quais são os termos mais fáceis de identificar?
- Alguns termos podem ser usados para valorizar a ação do jogador? (Por exemplo: fez um “ace”)
- E outros podem ser usados para tirar “sarro” dos companheiros? (Por exemplo: tomou uma “block” ou “caixote”, sacou um “avião” direto para fora)
- Vocês usaram alguns termos com essa finalidade? Como se sentem? O que pensam sobre isso?
- No voleibol profissional a falta de respeito entre os companheiros ou adversários é tolerada pelo árbitro? (No voleibol de alto nível os árbitros costumam punir com rigor os atletas que utilizam de provocação com o adversário. As punições geralmente são advertências verbais ou o cartão amarelo, que implica na soma de um ponto para a equipe adversária e o direito à posse de bola).

TEMA 2: VARIAÇÕES DO SAQUE POR CIMA (2 aulas)

Objetivo: compreensão e vivência de outros tipos de saque por cima, com ênfase no direcionamento do saque para determinado local da quadra adversária.

1. Conversa inicial

Caro professor, nessa conversa inicial, diga aos alunos que além dos saques por baixo e por cima com rotação (tipos de saques que foram ensinados nos anos anteriores), eles terão a oportunidade de vivenciar outros tipos de saque por cima: o “flutuante”, o “chapado” e o famoso “viagem ao fundo do mar”.

É importante esclarecer que no voleibol atual, o saque deixou de ser apenas a ação de colocar a bola em jogo para se tornar a primeira oportunidade de ataque de uma equipe. Algumas perguntas podem auxiliar a conversa:

- Na linguagem do voleibol, saque “flutuante”, “chapado” e “viagem ao fundo do mar” são termos comuns. Vocês já ouviram esses termos?
- Qual desses três tipos de saque, quando executado em alto rendimento, é o mais forte e veloz, porém, o mais difícil de direcionar?
- O que o saque “flutuante” e o “chapado” tem em comum?
- Vocês gostariam de tentar realizar o saque “viagem ao fundo do mar”?

2. Leitura para o professor

Tipos de saque por cima

No tema 3 do 7º ano (“Saque por baixo e saque por cima”) tratamos do saque por cima com rotação da bola. Nos saques “flutuante” e “chapado”, a intenção é mostrar aos alunos que existem saques nos quais a eficiência está, justamente, em evitar que a bola saia girando após ser golpeada.

Para que isso aconteça, no momento da batida na bola, o tronco deve permanecer em posição normal (deve-se evitar a extensão e/ou flexão do tronco). O golpe na bola deve ser feito com a palma da mão, em um único ponto e por um breve momento. O punho deve estar contraído e o braço após a batida na bola segue seu movimento para frente (BIZZOCCHI, 2004). Essa é a descrição do modo de execução do saque “flutuante”.

O saque “chapado” é semelhante ao “flutuante”, a diferença encontra-se no salto que o jogador realiza antes de golpear a bola, no sentido de buscar um ponto de alcance mais alto para tocá-la. O lançamento da bola não é muito alto e pode ser realizado na última passada do sacador (BIZZOCCHI,2004).

Já o saque “viagem ao fundo do mar” é um fundamento utilizado especialmente pelas equipes masculinas de alto rendimento. Ele pode ser definido como um saque por cima com rotação da bola, feito em suspensão (com salto). Trata-se de um movimento muito vigoroso e deve, para ser eficiente, ter a mesma potência de uma cortada. Sua execução exige boa condição física e técnica do jogador (BIZZOCCHI,2004).



Figura 25: Saque viagem



Figura 26: Saque viagem

3. Vivências

3.1 Experimentando os diferentes tipos de saque por cima: depois de explicar o modo de execução dos três tipos de saques abordados nesse tema, organize os alunos para vivenciá-los.

- Saque flutuante: golpear a bola de modo que ela não realize rotações;
- Saque chapado: idem ao flutuante, com santo antes de golpear a bola;
- Saque viagem: técnica semelhante à da cortada - lançamento alto da bola, duas ou três passadas, salto e golpe na bola.

3.2 Saque na diagonal e na paralela: divida a quadra de voleibol ao meio (com fita crepe ou giz), traçando uma linha paralela às linha laterais. Como pode ser observado na figura abaixo, a quadra ficará dividida em 4 partes. Solicite que os alunos com bola, ocupem as partes 1 e 3 (os alunos que estão esperando a bola, se posicionam fora da quadra, nas partes 2 e 4). A partir dessa disposição, peça-lhes que tentem realizar o saque por cima “flutuante”, buscando enviar a bola para a metade da quadra adversária que está a sua frente (saque direcionado na paralela). Depois, peça que os alunos com bola tentem realizar o saque “flutuante” na metade da quadra que não está a sua frente (saque direcionado na diagonal).

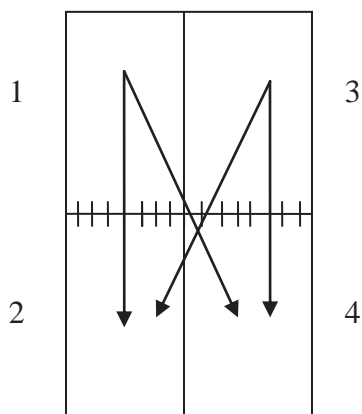


Figura 27: Ilustração da atividade 3.2

3.3 Variação 1: utilizando a mesma disposição os alunos realizam os saques por cima “chapado” e “viagem ao fundo do mar”.

3.4 Variação 2: disponha um ou mais alunos dentro da quadra, nas partes onde o sacador deve enviar a bola, para que façam a recepção dos saques, enviando a bola para a posição 3 (meio de rede) ou 2 (saída de rede).

3.5 Jogo com reposição de bola para o saque: organize os alunos em equipes de 6 alunos, para jogar no sistema 6X0, com recepção em “W”. Lance a bola para qualquer aluno de uma das equipes em quadra. Esse aluno deve segurar a bola e da posição que estiver na quadra, realizar um saque por cima (com rotação, “flutuante”, “chapado”, “viagem”) para a quadra adversária, a partir daí o jogo segue. Ao final de cada ponto disputado, você repõe novamente a bola, para a outra equipe iniciar a jogada. A cada reposição de bola, as equipes fazem um rodízio de posições. A contagem dos pontos pode considerar os pontos efetuados durante as jogadas e, além disso, os erros de saque, que concedem um ponto para a equipe adversária.

DICAS: a troca das equipes na quadra pode ser controlada por tempo, por exemplo, 5 minutos, para que todas tenham a mesma oportunidade de participar.

3.6 Jogo “Vôlei no escuro”: para o desenvolvimento desse jogo é necessário um lençol, ou qualquer tipo de tecido que possa cobrir a rede e ser preferencialmente de cor escura. Coloque-o sobre a rede de modo a cobri-la completamente na largura e extensão. Em seguida

organize os alunos em equipes para que joguem “no escuro”, ou seja, sem poder observar as ações da equipe adversária, tanto em relação ao saque quanto aos ataques e contra-ataques.

4. Discussões

Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar vários tipos de saque por cima. Que tal algumas perguntas?

- Qual tipo de saque por cima vocês mais gostaram de fazer?
- Qual dos tipos de saque por cima é o mais difícil de executar? Por quê?
- Vocês acham que a maior parte da turma se saiu bem na execução dos saques por cima?
- Quais foram as atitudes de vocês em relação aos alunos que demonstraram bom desempenho e os que não tiveram muito sucesso?
- Vocês estão agindo com respeito?
- Saber como o jogador da outra equipe saca é importante? Por quê?
- Quais jogadores ou jogadoras vocês conhecem que utilizam algum desses tipos de saque?

5. Curiosidade

No início da década de 1980, os jogadores brasileiros da “Geração de Prata”, Willian e Renan foram os primeiros atletas a utilizar o saque “viagem ao fundo do mar”.

TEMA 3: CORTADA E BLOQUEIO (2 aulas)

Objetivo: compreender e vivenciar o fundamento do bloqueio e sua relação com a cortada.

1. Conversa inicial

Professor inicie sua aula questionando os alunos sobre o que sabem de bloqueio, e qual sua relação com a cortada. Em seguida peça para um aluno que faça o movimento de bloqueio e comente sua ação, passando informações da movimentação correta. Depois, aproveitando o mesmo aluno, peça a ajuda de mais um aluno, que se posicionará frente ao outro, para realizar um movimento de cortada, onde seu amigo fará o bloqueio, e comente os tipos existentes de bloqueio e sua relação com a cortada.

2. Leitura para o professor

O fundamento do bloqueio

O bloqueio é um fundamento de defesa considerado de simples execução, pelo fato de envolver apenas um salto e espera da bola. Mesmo antes de ser ensinado, é comum ver os alunos saltando junto com o atacante adversário na tentativa de evitar que a cortada passe pela rede.

No entanto, é o mais difícil de executar num jogo de voleibol, pois os jogadores do bloqueio dispõem de pouco espaço para se movimentar, a velocidade do levantamento geralmente é superior ao deslocamento dos bloqueadores, a bola está nas mãos do levantador adversário e só ele sabe onde vai enviá-la, o atacante tem pleno controle da bola escolhendo onde vai bater (BIZZOCCHI, 2004).

O bloqueio é um fundamento que, assim como a cortada e o saque por cima, parte de uma postura básica alta. Os braços devem estar elevados e semiflexionados na lateral do corpo com as mãos abertas de frente para a rede. Para sua fase aérea, é necessário passar por uma postura baixa para a preparação para o salto, que deve ser feito verticalmente, com a extensão dos braços acima da cabeça, unindo as mãos espalmadas próximas uma da outra. Na

fase final, ocorre a queda, onde se deve ter o cuidado com o amortecimento, voltando o corpo para a fase inicial do movimento.

Tem a finalidade de interceptar ou amortecer o ataque e é um fundamento que exige muita concentração. Existem dois tipos básicos de bloqueio: o defensivo (que amortece o ataque e pode oferecer condições para a equipe recuperar a bola e organizar um contra-ataque) e o ofensivo (que intercepta a bola e anula o ataque).

Sua composição quanto ao número de participantes pode ser:

- Bloqueio simples: realizado por apenas um jogador.
- Bloqueio duplo: realizado por dois jogadores.
- Bloqueio triplo: realizado por três jogadores.

Esse fundamento requer muito equilíbrio da parte do executante, pois deve ser realizado perto da rede e quando conta com uma composição de dois ou três jogadores é preciso ter cuidado com a integridade física do companheiro. É muito comum ocorrerem lesões na fase de queda do bloqueio, quando um dos jogadores acaba se apoiando ou caindo sobre o companheiro.

Nas equipes de alto rendimento, os jogadores centrais são os principais responsáveis pelos bloqueios de suas equipes. Além de geralmente serem os jogadores de maior estatura, o fato de atuarem no meio da rede favorece o deslocamento para as laterais e a composição dos bloqueios duplos.

ERROS COMUNS NA REALIZAÇÃO DO BLOQUEIO
- Saltar com pouca impulsão
- Tocar as mãos no bordo superior da rede
- Invadir a quadra adversária com os pés
- Posicionar mal os braços e mãos no momento de tocar a bola

Quadro 16: Erros comuns na realização do bloqueio

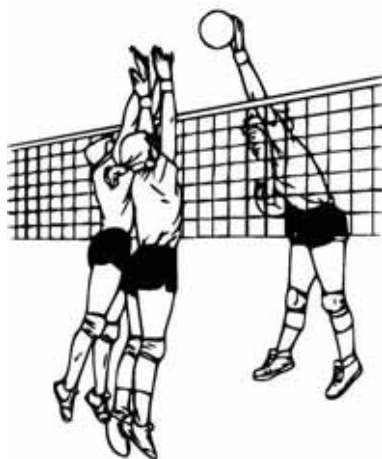


Figura 28: Bloqueio



Figura 29: Bloqueio simples



Figura 30: Bloqueio duplo



Figura 31: Bloqueio triplo

3. Vivência

Para as atividades que seguem sugerimos que a rede seja colocada numa altura que permita aos alunos a realização de bloqueios e cortadas. Além disso, é necessário explicar que

as mãos devem sempre ficar bem firmes na realização do bloqueio, no sentido de se evitar lesões.

3.1 Bloqueio sem bola: organize duas filas, uma de cada lado da quadra, de frente para a rede. Os alunos, um de cada lado da rede, realizarão saltos simultaneamente na três posições da rede, começando pela entrada (posição 4) passando pelo meio (posição 3) e finalizando na saída (posição 2), tentando tocar as mãos por cima da rede.

3.2: Bloqueio com bola: contando com o auxílio de alguns alunos, de um dos lados da quadra realize toques para que os demais passando pelas três posições da rede saltem para bloquear e toquem a bola.

3.3: Bloqueio simples e duplo: solicite que os alunos formem duas filas nas laterais de um dos lados da quadra, de frente para a rede. Partindo dessas filas, os alunos executam bloqueios simples nas pontas e encontram-se no meio da rede para compor um bloqueio duplo. Depois inverter as saídas, fazendo duas colunas no centro da quadra, os alunos executam um bloqueio duplo no meio, deslocando-se para as laterais, para um bloqueio simples. É interessante que do outro lado bolas estejam sendo lançadas para que o bloqueio ou pelo menos sua tentativa seja efetiva. Um rodízio pode ser feito entre os alunos para lançar a bola.

3.4 Bloqueio duplo e triplo: os alunos formam três filas de um dos lados da quadra. Os três primeiros de cada fila se dirigem à rede para compor um bloqueio duplo na entrada, triplo no meio e duplo na saída. Note que o aluno da fila central participará das três formações de bloqueio, enquanto os das pontas participarão de duas, por isso, peça que eles troquem constantemente de fila.

3.5 Cortada e bloqueio: disponha os alunos em filas para que executem cortadas pela entradas ou saídas de rede, dos dois lados da quadra. As cortadas podem ser de coordenação (o próprio aluno lança a bola a corta) ou precedidas de levantamento (um aluno levanta e outro corta). Do outro lado da rede, um aluno fica posicionado para fazer o bloqueio. Organize a atividade de modo que todos possam atacar e bloquear.

DICAS: Num primeiro momento é interessante incentivar os alunos que estão atacando a jogar a bola no bloqueio, para estimular a execução desse fundamento. Depois, você pode de modo contrário, estimular os atacantes a tirar a bola do bloqueio, enfatizando a cortada.

3.6 Jogo rede humana: divida os alunos em equipes com seis integrantes. Cada jogo requer a participação de três equipes. Duas posicionam-se como se estivessem de lados opostos numa quadra e o terceiro grupo, ficará no meio formando a rede humana, em cima de uma linha (da quadra, desenhada de giz ou feita de fita crepe) com os braços estendidos para cima. O objetivo das equipes é jogar voleibol sem deixar que a “rede humana” consiga pegar a bola. Se isso acontecer a equipe que perdeu a bola assume o lugar da rede humana, que por sua vez vai para a disputa na quadra. Os integrantes da rede só podem realizar deslocamento lateral em cima da linha demarcada e podem também saltar verticalmente para pegar a bola.

DICAS: Esse jogo não precisa acontecer necessariamente na quadra oficial de vôlei, as mini-quadras podem ser utilizadas ou mesmo espaços alternativos com demarcação das linhas no chão.

3.7 Jogo com ênfase na cortada ou no bloqueio: organize os alunos para jogar. Sugerimos primeiramente, que pontos sejam adicionados para a equipe cujo ataque consiga explorar o bloqueio da equipe adversária. Em seguida, uma pontuação maior será concedida para o ponto feito por meio de bloqueio. Incentive os alunos na composição de bloqueios duplos e triplos.

4. Discussão

Converse com os alunos sobre as aulas de ataque e bloqueio:

- Vocês gostaram de aprender sobre o bloqueio e executá-lo?
- Todos conseguiram bloquear pelo menos uma bola?
- Como se sentiram?
- É mais fácil atacar ou bloquear? Por quê?
- É melhor marcar um ponto de ataque ou de bloqueio? Por quê?
- O que muda na distribuição tática da equipe quando seus jogadores de ataque procuram fazer bloqueios? (Esses alunos deixam de compor a defesa, que precisa se reorganizar).
- Em todas as jogadas de ataque é necessário armar o bloqueio? Quando os jogadores de ataque podem deixar de fazer um bloqueio e participar da defesa mais afastados da rede? (Quando o ataque não é realizado por meio de uma cortada, os bloqueadores podem afastar-se da rede e auxiliar os jogadores do fundo na defesa da bola por meio de outros fundamentos, como toque ou manchete).
- Vocês sentiram dificuldades para compor bloqueios duplos ou triplos durante o jogo? Por quê?
- Quais condições são fundamentais para que dois ou três jogadores componham um bloqueio? (Equilíbrio e muito cuidado para não invadir o espaço do companheiro, podendo causar-lhe uma lesão).
- Vocês procuraram ser cuidadosos com os colegas?
- Alguém se sentiu desrespeitado ou sofreu algum acidente por falta de cuidado de um companheiro?

TEMA 4: SISTEMA 4X2 – RECEPÇÃO EM “W” E DEFESA EM “QUADRADO” (1 aula)

Objetivo: retomar o sistema 4X2 e a recepção em “W”, além de proporcionar a compreensão e vivência do sistema de defesa com quatro jogadores.

1. Conversa inicial

No tema anterior os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar no jogo de voleibol a utilização dos fundamentos de ataque e bloqueio. Se eles foram aplicados na tentativa de bloquear os ataques dos colegas, devem ter percebido que a defesa da sua equipe ficou diferente em virtude dos jogadores que participavam do bloqueio. Questione-os sobre essa situação:

- Nos jogos em que vocês utilizaram o bloqueio na tentativa de defender ou amortecer os ataques adversários, notaram alguma diferença na defesa da própria equipe? Qual?
- Se dois ou três jogadores participam da composição do bloqueio, como os demais devem se organizar na quadra para defender os ataques?
- Com esses alunos participando do bloqueio, o sistema de defesa consegue manter a formação de “W”?
- Como os alunos de defesa devem se reorganizar?

Deixe os alunos buscarem respostas para essa situação de reorganização do sistema defensivo, depois apresente a formação em quadrado.

2. Leitura para o professor

Formação defensiva em “quadrado”

No tema 6 do 8º ano tratamos do sistema de jogo 4X2, indicando que o posicionamento dos alunos na recepção do saque fosse em “W”. Em virtude da inclusão do fundamento do bloqueio, torna-se necessário agora organizar o sistema de defesa.

Apresentaremos a formação defensiva em quadrado, mas existem outras como a formação em “U”, muito utilizada na iniciação. No entanto, optamos pela formação em quadrado considerando que o bloqueio triplo dificilmente acontece nessa fase, sendo assim, a partir do bloqueio duplo, é necessário organizar os quatro jogadores que ficam na defesa.

Para a recepção do saque os alunos continuam se posicionando em “W”, no entanto, para a defesa dos ataques e contra-ataques, com a composição do bloqueio, um ou dois alunos que participavam do “W” deixam de atuar na defesa, desse modo, a equipe precisa se reorganizar para defender o ataque que o bloqueio não consegue anular.

Via de regra, o bloqueio será composto pelo jogador central (que atua na posição 3) além de um dos ponteiros. Antes do levantamento, no entanto, os três jogadores da rede ficam em posição básica alta aguardando a definição do levantador. Dependendo do lado da quadra em que ocorre o ataque, o central (que tem maior facilidade de deslocar-se para qualquer um dos lados) junta-se ao ponteiro da posição 2 ou 4. Se o bloqueio for no meio da rede, da mesma forma um dos ponteiros desloca-se para junto do jogador central.

Para exemplificar, vamos supor que o ataque adversário acontece da posição 4, o bloqueio duplo será efetuado então pelos jogadores das posições 2 (saída de rede) e 3 (central). O jogador da posição 4 (entrada de rede) vai afastar-se da rede para cobrir a diagonal curta, o jogador da 5 fica na diagonal longa, e o jogador da posição 6 desloca-se para a direita para cobrir a paralela longa, enquanto o jogador da 1 fica atrás do bloqueio para cobrir uma largada ou uma bola que toca no bloqueio e sobra para a defesa.

Se por outro lado, o ataque adversário partir da posição 2, o bloqueio será formado pelos jogadores da posição 4 (entrada de rede) e 3 (central), então o jogador da posição 2 afasta-se para cobrir a diagonal curta, o jogador da 1 fica com a diagonal longa, enquanto o jogador da 6 desloca-se para a esquerda cobrindo a paralela longa e o jogador da 5 fica atrás do bloqueio.

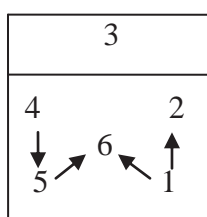


Figura 32: Posição para Recepção em “W”

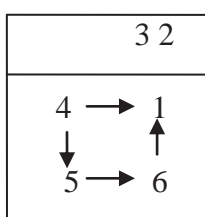


Figura 33: Recepção em quadrado para ataque da posição 4

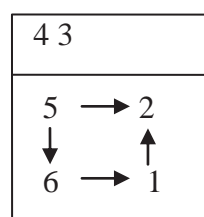


Figura 34: Recepção em quadrado para ataque da posição 2

Convém destacar que o sistema funciona muito bem quando cada aluno se responsabiliza de fato por cobrir determinado espaço da quadra. É necessário combinar sobre a cobertura do centro da quadra, que teoricamente fica mais vulnerável.

3. Vivências

3.1 Jogo no sistema 4X2 com formação defensiva em quadrado: coloque os alunos para praticar o sistema 4X2, lembrando as trocas de posições que devem efetuar, de acordo com a função que optarem no jogo (ponteiros atuam do lado esquerdo, centrais nas posições do meio e levantadores do lado direito). Enfatize a formação defensiva em quadrado, pois com a inclusão do bloqueio é necessário que a equipe se organize para defender os ataques.

Se julgar necessário, simule algumas jogadas com apenas duas equipes em quadra, enquanto os demais observam, além de outros recursos como segurar a bola ao invés de usar os fundamentos e a redução do espaço (miniquadras).

DICA: Se os alunos apresentarem muita dificuldade para jogar no sistema 4X2, você pode optar pelo 4X2 com levantador na posição 3, como indicado no tema 6 do 8º ano. Os sistemas de recepção em “W” e defesa em “quadrado” não se alteram independente do sistema de jogo utilizado.

4. Discussão

Estimule os alunos a refletir sobre o sistema de jogo utilizado e sobre suas atitudes durante o jogo:

- Vocês compreenderam que a maneira de organizar os jogadores na quadra depende dos recursos que a equipe utiliza?
- Como a formação do bloqueio mudou a organização do sistema de defesa?
- Vocês conseguiram se organizar para utilizar a formação defensiva em quadrado?
- Gostaram de jogar nesse novo sistema defensivo?
- Deu certo? O que foi mais difícil?
- Vocês utilizaram o diálogo para se organizar?
- Todos foram respeitados nesse processo de adaptação a uma nova situação?

TEMA 5: VÔLEI SENTADO (2 aulas)

Objetivo: conhecer, compreender e vivenciar a modalidade paraolímpica do vôlei sentado. Refletir sobre a prática do esporte adaptado e as atitudes diante dos alunos e com necessidades educacionais especiais.

1. Conversa inicial

Professor, sugerimos que antes de apresentar o conteúdo aos alunos procure verificar seus conhecimentos sobre o vôlei sentado. Propomos as seguintes questões norteadoras:

- O que é um esporte adaptado?
- Vocês já ouviram falar dos Jogos Paraolímpicos?
- Conhecem alguma modalidade desses jogos?
- Já assistiram pela televisão ou pela internet a modalidade do vôlei sentado?
- Por que os atletas jogam sentados?
- Será que é mais fácil jogar voleibol sentado? Por quê?
- Será que o tamanho da quadra e as regras são iguais as do voleibol convencional?

A medida que os alunos respondem, apresente informações que esclareçam essas questões. É interessante citar outros esportes como o goalball, na verdade, única modalidade dos Jogos Paraolímpicos que não é adaptada, pois foi criada especialmente para deficientes visuais. Aproveite este momento para falar sobre preconceito, diferenças, limitações.

2. Leitura para o professor

O esporte adaptado

Esporte adaptado significa ajuste ou acomodação de contextos físicos (como equipamentos, locais, materiais) e de procedimentos (regras, organização) de uma modalidade ou evento esportivo para atender as limitações de seus praticantes.

O esporte praticado atualmente pelas pessoas com deficiência teve seu início após a Segunda Guerra Mundial. Devido ao aumento de pessoas com deficiência que retornaram da guerra, houve uma preocupação do governo britânico em fazer alguma coisa para minimizar

essas adversidades. Em 1944, o médico alemão Ludwing Guttmann foi convidado para fundar o centro de reabilitação para tratamento dos soldados com problemas medulares no hospital de Stoke Mandeville e no ano seguinte surge o primeiro programa de esporte em cadeira de rodas.

Em 1948 aconteceram os primeiros jogos de Stoke Mandeville, sob a direção do Dr. Guttmann, que a partir de 1956 passaram a ser reconhecidos oficialmente pelo Comitê Olímpico Internacional (COI). A partir das Olimpíadas de Seul em 1988, as Paraolimpíadas vem sendo realizadas no mesmo local das Olimpíadas.

O vôlei sentado

É uma modalidade esportiva adaptada que surgiu na Holanda em 1956, a partir da junção de dois esportes: o sitzbal (esporte alemão que não tem a rede, praticado por pessoas com limitada mobilidade que jogam sentadas) e o voleibol. A partir de 1980 o esporte foi incluído nas Paraolimpíadas.

A modalidade é coordenada internacionalmente pela Organização Mundial de Voleibol para Deficientes (WOVD). No Brasil, é administrada pela Associação Brasileira de Voleibol Paraolímpico (ABVP).

O quadro a seguir apresenta algumas diferenças entre o vôlei sentado e o voleibol convencional:

	Voleibol Sentado	Voleibol
1. Dimensão da quadra	10 metros de comprimento x 6 metros de largura	18 metros de comprimento x 9 metros de largura
2. Linhas de ataque	São desenhadas a 2 metros de distância da linha central.	São desenhadas a 3 metros de distância da linha central.
3. Dimensões da rede	6.50 a 7.00 metros de comprimento e 0.80 centímetros de largura.	9,50 a 10.00 metros de comprimento e 1 metro de largura.
4. Altura da rede	1.15 metros para homens e 1.05 metros para mulheres.	2.43 metros para homens e 2.24 metros para mulheres.

Quadro 17: Diferenças entre o vôlei-sentado e o voleibol de quadra

A maior parte das regras são iguais às do voleibol de quadra, como o sistema de pontuação, a composição das equipes, número de substituições, entre outras. A maior diferença está no fato de que o saque pode ser bloqueado.

Como ficam sentados, as posições dos jogadores na quadra são determinadas e controladas pelas posições dos seus glúteos, isto significa que a(s) mão(s) e/ou perna(s) podem estender-se na zona de ataque (jogador da linha de fundo no golpe de ataque), na quadra (sacador durante o golpe do saque), ou na zona livre do lado de fora da quadra (qualquer jogador durante o golpe de saque).

Tocar a quadra adversária com pé(s) ou pernas é permitido em qualquer momento durante o jogo, desde que o jogador não interfira com a jogada do oponente e retorne imediatamente para sua própria quadra.

Um jogador de defesa pode realizar qualquer tipo de golpe de ataque de qualquer altura, desde que no momento do golpe os glúteos do jogador não toque ou cruzem sobre a linha de ataque. O jogador deve ter contato com a quadra com a parte do corpo entre o ombro e os glúteos em todos os momentos quando tocar a bola. É proibido erguer-se, ficar de pé ou dar passadas.



Figura 35: Seleção brasileira masculina de vôlei-sentado



Figura 36: Recepção de saque pelo líbero

2. Vivência

Antes de levá-los para a vivência, sugerimos que você apresente trechos de algum jogo de vôlei sentado para que os alunos possam verificar que se trata de uma modalidade de alto rendimento, mesmo com as limitações de seus praticantes.

No endereço <http://www.youtube.com/watch?v=C-qN05s5GrA&feature=related>, você encontrará trechos do 8º Campeonato Brasileiro de Voleibol Paraolímpico, que aconteceu na cidade de Barueri/SP entre os dias 12 e 15 de novembro de 2010.

Em seguida proponha aos alunos que se reúnam em grupos de 6 integrantes e se organizem para jogar o vôlei sentado.

DICA: Professor, se possível monte várias quadras com as medidas de 6 metros de largura por 10 de comprimento, no sentido de garantir maior participação dos alunos na atividade. As linhas podem ser riscadas por giz, feitas por fita crepe e/ou outro material similar. A rede podem ser cordas ou elásticos segurados por dois alunos numa altura de aproximadamente um metro.

A própria quadra de voleibol pode ser adaptada para formar 3 quadras de vôlei sentado. Considerando que da linha de fundo à linha de ataque tem-se 6 metros, essa já é a largura da quadra de vôlei sentado, basta acrescentar meio metro de cada lado das linhas de fundo e de ataque para que se tenha os 10 metros de comprimento.

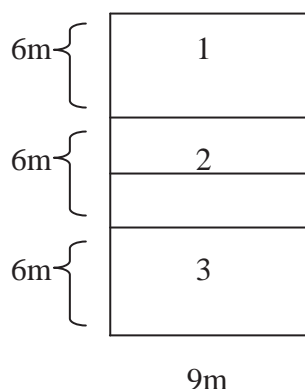


Figura 37: Adaptação da quadra de voleibol em quadras de vôlei sentado

4. Discussão

Dialogue com os alunos sobre as vivências, refletindo sobre as seguintes questões:

- Gostaram do jogo?
- É mais fácil de jogar que o voleibol convencional ou mais difícil? Por quê? (Provavelmente a maior parte dos alunos e especialmente os mais habilidosos na prática do voleibol vão indicar que é mais difícil, pois a execução dos fundamentos e o próprio deslocamento para tocar na bola ficam limitados quando se está sentado. É interessante verificar que nesse jogo as diferenças de habilidades dos alunos acabam minimizadas, pois todos sentem dificuldades).
- Todos os integrantes dos grupos conseguiram tocar pelo menos uma vez na bola?
- A respeito da cooperação entre a equipe, vocês acham que ela é mais necessária na prática de um esporte adaptado ou é a mesma do esporte convencional?
- O vôlei sentado ou outros esportes adaptados são transmitidos pela televisão?
- Por que essas modalidades não são valorizadas na nossa sociedade? (Provavelmente por causa das deficiências dos atletas, a televisão e o próprio público preferem a estética dos atletas que não apresentam nenhum tipo de deficiência como um braço ou perna amputada).
- O que vocês acham dos atletas que tem problemas locomotores e praticam essa modalidade?
- Vocês costumam ter atitudes de respeito em relação aos colegas ou outras pessoas que possuem algum tipo de deficiência?

5. Tarefa para casa

Para fixar melhor o tema solicite que os alunos analisem outros vídeos da internet, pesquisados por eles próprios.

6. Para saber mais

- Sugestão de livro:

CASTRO, E.M. Atividade Física Adaptada. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

- Sugestão de site:

<http://www.cpb.org.br/esportes/modalidades/volei-paraolimpico>

Referências

- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BIZZOCCHI, Carlos. **O voleibol de alto nível: da iniciação à competição**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- GALATTI, L. R; PAES, R. R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP, n. 9, jul/dez, 2006.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de educação física. In: RIO GRANDE SO SUL. Secretaria de Estado da educação . Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2, p. 112-181.
- GRECO Juan Pablo; BENDA, Rodolfo Novellino (org.) **Iniciação esportiva universal: 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 2001.

Sites:

- www.esportesonline.com.br
- www.jefersonporto.com.br/desportos-coletivos/a-historia-do-voleibol/
- www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u80583.shtml
- www.globoesporte.com
- www.youtube.com
- www.portalsaofrancisco.com.br
- <http://www.efdeportes.com/efd76/volei.htm>
- http://www.colegioinovacao.com.br/cms/documentos/Regras_de_Voleibol.pdf