

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**REDESCUTINDO O ENSINO DO ESPORTE COLETIVO NA  
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**ADALBERTO BENTO**

**RIO CLARO  
2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**REDESCUTINDO O ENSINO DO ESPORTE COLETIVO NA AULA DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**ADALBERTO BENTO**

**Orientadora: Profa. Dra. IRENE CONCEIÇÃO A. RANGEL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade - Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

**RIO CLARO  
2003**

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta vitória, mais um passo na busca do conhecimento, à minha família. Família de gênios na sua simplicidade, especialistas em amor e bons relacionamentos, incentivadores incansáveis, cúmplices ao longo do caminho que percorremos até aqui.*

## **AGRADECIMENTOS**

Um dia cheguei a pensar que esta seria a parte fácil. Puro engano...

Para não esquecer de muitos, agradeço através dos nomes mencionados abaixo a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Tati, pela orientação competente, compreensão e amizade. Pela oportunidade de aprendizado desenvolvido neste período e principalmente por acreditar. Muito obrigado!

Aos professores que ao longo do caminho percorrido foram sempre ponto de apoio e orientação.

Às professoras Andréa e Heloise pela espaço em suas aulas, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos alunos participantes pela atenção e disponibilidade. Sem vocês este trabalho não se concretizaria.

**ADALBERTO BENTO**

**REDESCUTINDO O ENSINO DO ESPORTE COLETIVO NA AULA DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade - Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana  
Linha de Pesquisa: Educação Física escolar

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Irene C. Andrade Rangel  
Universidade Estadual Paulista  
Instituto de Biociências

---

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes  
Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação Física

---

Prof. Dr. Afonso Antonio Machado  
Universidade Estadual Paulista  
Instituto de Biociências

## RESUMO

O esporte coletivo vem sendo ensinado nas aulas de Educação Física escolar de forma a reproduzir alguns padrões do esporte de alto rendimento. Baseado em metodologias que se centram, ora no desenvolvimento isolado das técnicas, ora na prática do jogo formal desta ou daquela modalidade, este ensino tem gerado problemas no entendimento do jogo por parte dos alunos. Outro elemento a ser considerado refere-se a fatores como a exclusão, por vezes promovida pelas práticas repetitivas comuns a estas metodologias. Este estudo propõe a utilização de uma metodologia que, centrada nos determinantes internos que definem a prática do jogo, busca o desenvolvimento de elementos técnicos e táticos como elementos relacionados. Através da utilização de modelos de simplificação tática e solução de situações problema, permite o desenvolvimento do conhecimento necessário para se jogar bem. O objetivo é verificar a existência ou não, de alterações significativas no entendimento dos determinantes do jogo e, conseqüentemente, na prática do mesmo por parte dos alunos, após a utilização da metodologia de Garganta (1995). Aplicada em duas escolas da rede estadual do município de Araras, interior de São Paulo, tal metodologia promoveu, nos alunos participantes, importantes alterações no entendimento do jogo em busca de soluções para os problemas impostos pelo mesmo. 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.

Palavras Chaves: Educação Física; Esportes coletivos; Conhecimento

## **ABSTRACT**

The collective sport been taught in Physical Education classes at school to reproduce some standards of high interests. It's based on methodologies wich are in the isolated development of techniques and in the practice of a formal game of this or that modality, this way of teaching has caused problems in the comprehension of game among students. Another fact to be considered refers to factors like exclusion caused by ordinary repetitive ways of these methodologies. This study offers the use of a methodology, which defines the practice of the game, it inquires the desenvolvimento de técnicas and táticas elements like related elements. Through the use of models of tatic simplification an solution of problem situations, it allows the desenvolvimento of the necessary knowledge to play will. The objectives is to see the existence or not, the signification changes in the comprehension of the game and, consequently, in the practice of the game by the students, after the use of Garganta (1995) methodology. It was practised in two state schools from Araras-São Paulo, this methodology caused important changes in the comprehension of the game among students to get solutions for problems by it. It is about a suggestion to be considered carefully, once it allows an indistinct participation of everybody, as the development fo the student comprehension about the modality dicussed here.

Key words: Physical Education; Collective sports; Comprehension

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: significados e funções.....</b>	<b>04</b>
<b>2. O JOGO E O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS.....</b>	<b>13</b>
2.1 O jogo como instrumento de ação pedagógica no ensino dos esportes coletivos.....	18
2.2 A importância do entendimento da lógica interna do jogo e seus determinantes no processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos.....	25
<b>3. O PROFESSOR COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS.....</b>	<b>35</b>
3.1 A importância da competência docente para o desenvolvimento de competências discentes.....	44
3.2 Reconhecendo possibilidades no ensino dos esportes coletivos.....	49
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
4.1 O contexto da pesquisa.....	55
4.2 O contato com as professoras e as escolas.....	56
4.3 As modalidades desenvolvidas.....	57
4.4 A aplicação da proposta.....	57
4.5 A forma de trabalho.....	59
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>68</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>86</b>
<b>8. ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Em dez anos como atleta de voleibol passei por experiências com vários técnicos e professores. Tais experiências sempre privilegiaram a repetição dos gestos técnicos com o objetivo de atingir um bom nível de jogo.

Algum tempo mais tarde, ao ingressar na Faculdade de Educação Física, tive a oportunidade de estar em contato com docentes, publicações e práticas que me permitiram identificar alguns problemas que a simples repetição de gestos técnicos tem gerado na prática dos alunos. Foi ao identificar tais problemas que surgiu o interesse por fazer parte de um grupo que se propôs a estudar metodologias de ensino dos esportes coletivos. Posteriormente, o aprendizado relativo às possibilidades de atuação no ensino dos esportes foi discutido em minha monografia de graduação intitulada “O ensino dos esportes coletivos na aula de Educação Física escolar”.

A temática abordada em neste trabalho surge do desenvolvimento daquele primeiro bem como do aprofundamento que as atividades desenvolvidas junto ao referido grupo de estudos permitiu.

O interesse em desenvolver esta pesquisa na escola tem relação direta com a oportunidade que tive de ingressar na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Essa oportunidade me colocou em contato com problemas da realidade prática que freqüentemente são discutidos no âmbito acadêmico, dentre os quais, o tratamento do esporte na aula de Educação Física escolar. Surge, neste contexto, uma preocupação em refletir sobre uma adequação da prática de Educação Física ao ambiente onde esta disciplina se insere bem como aos objetivos da Educação à partir da análise deste que entendemos é apenas um dos seus conteúdos.

O presente estudo é baseado na teoria de Garganta (1995) que propõe, para o ensino dos esportes coletivos, a decomposição dos mesmos em estruturas as quais denominou “unidades funcionais”. Para tanto, este mesmo autor, propõe o desenvolvimento do ensino através da observação e utilização de níveis de relação, onde os alunos estarão em contato com a prática dos determinantes do jogo de forma a privilegiar um melhor entendimento da lógica do mesmo, permitindo assim, uma melhoria na prática.

Objetivamos através da aplicação da teoria de Garganta (1995) em duas escolas públicas no município de Araras, interior de São Paulo, verificar a existência ou não, de alterações significativas no entendimento dos determinantes do jogo e, conseqüentemente, na prática do mesmo por parte dos alunos.

Com o intuito de verificar as reais possibilidades da referida proposta na realidade, anteriormente especificada, foram aplicadas atividades que, elaboradas com base na referida teoria, buscaram privilegiar aspectos relativos a solução de problemas de comunicação com colegas e contra – comunicação com adversários em simplificações de situações de jogo. De posse dos resultados das análises que este processo permitiu, buscamos propor aos profissionais que atuam

no ensino formal a consideração de aspectos entendidos por nós como relevantes na tentativa de uma adequação do ensino dos esportes coletivos.

Pretendemos com o estudo desta metodologia apontar um elenco de atividades práticas acompanhadas de considerações pedagógicas que possam representar uma orientação para os profissionais que atualmente trabalham com o ensino dos esportes coletivos. Profissionais que, sabedores de que sua prática, não têm alcançado os objetivos propostos e mais, não têm atendido aos interesses e necessidades dos alunos, não conseguem reagir em busca de uma melhoria de sua ação pedagógica. Cabe esclarecer que não pretendemos com a apresentação destas atividades uma padronização dos procedimentos metodológicos. O que pretendemos, como já dito, é permitir que esta experiência represente uma orientação para futuras reflexões e adequações a cada realidade específica.

## **1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SIGNIFICADOS E FUNÇÕES**

É de nosso conhecimento que a sociedade organizada em classes apresenta diferentes interesses que, em determinados momentos, mostram-se antagônicos. Tal colocação reflete uma realidade social e sugere um conflito entre estas classes no movimento de afirmação destes interesses. Surgem neste contexto as pedagogias, práticas e métodos que constroem os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade onde se dá sua educação.

Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não dão conta de convencer os sujeitos das diferentes camadas da sociedade, provocando assim o surgimento de outras argumentações para o convencimento destes mesmos sujeitos, configurando as chamadas pedagogias emergentes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesta perspectiva de entendimento, a reflexão pedagógica tem algumas características específicas; é diagnóstica, porque busca a constatação de interpretação da realidade, é judicativa porque realiza julgamentos à partir de um

conjunto de valores de determinadas classes sociais; e teleológica porque busca fazer uma projeção de onde quer chegar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sendo a escola um espaço pedagógico, a aula deve ser o instrumento, o veículo de intervenção do professor, a fim de fornecer aos alunos subsídios para que possam interagir em sua realidade social de forma crítica. Para isso é necessário que este aluno construa neste espaço, dentre outros fatores, uma visão da historicidade de suas práticas, o que lhe possibilitará entender-se como sujeito histórico capaz de interferir na sua vida e no contexto social como um todo.

Assim, faz-se necessário um breve olhar para a historicidade das práticas desenvolvidas junto a área de Educação Física para que se entenda a proposta em discussão neste trabalho e, à partir destas considerações, pensarmos questões educacionais e a relação destas tanto com aspectos do conhecimento específico da disciplina, como num âmbito mais geral, com a sociedade como um todo.

Ghiraldelli Jr. (1991), autor que discutiu em alguns de seus trabalhos questões relativas a história da Educação Física, contribui para um melhor entendimento dos diferentes objetivos associados à essa área de conhecimento.

Sabe-se que quando sob influência médica, a Educação Física adotou como determinante de sua prática pedagógica no âmbito escolar a idéia de ser ela a responsável pela obtenção e manutenção da saúde. Num outro momento, quando sob influência da instituição militar, a Educação Física passou a adotar a idéia de disciplinarização de corpos e movimentos. Ainda num terceiro momento, por volta dos anos 60-70, essas práticas, vale destacar a prática esportiva, passam a ocupar lugar de importância cada vez maior dentro da sociedade. Como consequência

disso, a aula de Educação Física escolar neste período resume-se a prática do treinamento esportivo (GHIRALDELLI JR. 1991).

A análise destas práticas e a consideração do contexto histórico onde as mesmas se desenvolveram, permitem observar que seus objetivos estiveram sempre vinculados às funções e objetivos da Educação como um todo.

Baseados no entendimento do processo educacional como uma relação dialética e, portanto, dinâmica, entre instituições de ensino e sociedade, temos visualizado alguns problemas relativos à implantação de novas propostas na busca de uma educação de qualidade. Dentre eles, a implantação de propostas educacionais desalinhadas com as diferentes realidades observadas no país, propostas de flexibilização do ensino que não consideram a formação, muitas vezes exclusivamente técnica, daqueles que irão efetivamente desenvolvê-las, os professores.

Ao longo dos anos o conceito de qualidade em educação acima citado sofreu alterações para que atualmente estabeleça a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania (BRASIL, 1998).

Trata-se de um conceito amplo que inclui aspectos que vão desde a democratização do acesso a educação e tratamento adequado das diferenças regionais no desenvolvimento deste processo em todo país até aspectos que não têm seu desenvolvimento ligado diretamente à escola. Apenas parte deste complexo, o papel da escola no oferecimento e construção com esta comunidade específica dos conhecimentos indispensáveis para a busca da cidadania, tem sido constantemente revisto.

As discussões relativas as funções da escola na sociedade brasileira, bem como a definição do que, quando, como e para que ensinar e aprender

permanecem em ebulição. Questões sobre ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, entre outras, começam a ter lugar através da proposta apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Dentre as características deste documento interessa-nos especificamente o tratamento dado ao que se entende como conhecimento específico de cada disciplina. Concordamos com a referência trazida pelos PCNs a este respeito ao citar que faz-se necessário

*[...] contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com sua própria aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 10).*

Entendemos que os aspectos citados permitem reflexões pertinentes também à disciplina Educação Física.

Atualmente, ao longo dos oito anos de ensino fundamental, a Educação Física na escola busca sentido e significado para suas práticas dentro deste ambiente de ensino ainda nas bases da esportivização e saúde.

Muitas vezes presa aos diversos fatores que permitiram uma certa identificação com alguns elementos específicos da área, temos observado que as práticas associadas a disciplina Educação Física têm, muitas vezes, se limitado às dimensões de lazer e aspectos gerais como incentivo a cooperação.

Embora se trate de aspectos desejáveis, faz-se necessário uma reestruturação no tratamento de seus conteúdos a fim de estimular no alunos o compromisso com a própria aprendizagem. Ou seja, aprender a praticar, aprender a entender e a discutir conteúdos relacionados a atividade física de modo geral.

Somente à partir desta mudança de entendimento será possível desenvolver nos alunos o senso de que os mesmos são também agentes no ambiente escolar e na sociedade como um todo, legitimando o papel da prática escolar expresso nos PCNs:

*[...] a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10)*

O tratamento adequado destas questões que passa, dentre outros fatores, pelo entendimento de que todos, alunos, professores, direção devem atuar como agentes no processo educacional permitirá inculcar na sociedade como um todo a idéia de que *“[...] todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências”* (BRASIL, 1998).

Essa visão de ensino, longe da transmissão de conhecimentos prontos, acabados, sem uma postura crítica e participativa nem de professores nem de alunos, supera, à partir do entendimento da relação entre escola e sociedade, a idéia de autonomia ou de dependência absoluta da primeira em relação à segunda. Embora tenhamos consciência das limitações de nossas ações dentro do âmbito escolar para a vida cotidiana do aluno, entendemos que considerar uma escola que trate do saber e do conhecimento presentes na nossa cultura através de suas inúmeras possibilidades, considerando as influências da sociedade sobre sua prática, bem como sua participação nas mudanças sociais, deva ser o caminho a seguirmos.

Cabe ainda esclarecermos que não defendemos a utilização apenas de saberes da cultura do aluno, pois consideramos que dessa forma a escola estaria privando os mesmos da possibilidade de aquisição de conhecimento e interação com o saber, mantendo uma relação de troca com a sociedade onde se insere.

Trata-se então de considerar que

*[...] a ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. (BRASIL, 1998, p.43)*

Assim, consideramos que o papel da escola atual no que refere-se a relação entre o saber elaborado e o conhecimento da bagagem já possuída pelo aluno deva ser o de atuar para o desenvolvimento de um saber em constante construção onde o aluno terá contato com o conhecimento de forma sistematizada e se beneficiará da ação pedagógica do professor para o seu crescimento através da relação com o objeto de conhecimento e estudo (SAVIANI, 1986).

Ainda de acordo com os PCNs:

*A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistematizada, planejada e continuada para as crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia.” (BRASIL, 1998, p.42).*

Dentro desta perspectiva, portanto, a escola é a responsável pela captação dos fenômenos culturais, por meio da interpretação, sistematização deste saber, cabendo à mesma, após essas identificações, transformar tais conhecimentos num “saber escolar” que acreditamos ser dotado de características específicas.

Assim, entendemos que o objetivo da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado, possibilitando sua assimilação e apropriação por parte dos alunos, o que envolve o desenvolvimento do raciocínio, conhecimento científico e não somente imaginação, reprodução e representação. No ambiente escolar os conhecimentos científicos serão transformados de modo a converterem-se em matérias de ensino a fim de desenvolver a personalidade do aluno (SAVIANI, 1986).

Mudando nosso olhar para as disciplinas que terão que dar conta do que colocamos acima, faz-se necessário algumas considerações. Em alguns casos são constantes as modificações em cada área de conhecimento, o que é um dos fatores determinantes para o surgimento de especialistas em disciplinas escolares. Profissionais capazes de transformar conhecimentos que caminham para uma especificidade cada vez maior em saber escolar buscando respostas para a determinação de quando, como, para que, ensinar tais conteúdos. É para estas respostas que acreditamos que a Educação Física escolar deva caminhar.

O estabelecimento destas definições contribuirá para o processo de educação dos alunos na medida em que reflete preocupações que configuram diferentes contextos nos quais se desenvolvem estas relações de ensino-aprendizagem. Desta forma, permitirá, através da adequação às diferentes realidades, a transformação do saber escolar em algo significativo para a vida dos alunos.

Dentro da proposta apresentada nos PCNs, a área de Educação Física é *“[...] a área de conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal de movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde”* (BRASIL, 1998, p.62).

Assim, explicitados os objetivos gerais da disciplina, excluindo-se a consideração das manifestações corporais como elementos de uma cultura, poucas foram as alterações em relação aos objetivos da Educação Física. Muda, no entanto, o tratamento dado aos conteúdos que, ainda segundo a proposta dos PCNs, estabelece como eixo estrutural de ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva de ensino aprendizagem que busca, dentre outros objetivos, o desenvolvimento da cooperação, da afirmação de valores e da autonomia através dos jogos, esportes, lutas, dança e ginástica.

Faz-se necessário então termos claro que a Educação Física atual também é uma prática cultural com uma tradição respaldada em determinados valores e possuindo características por vezes não percebidas por todos que dela fazem parte. Tal fato nos leva a acreditar que sua transformação não será simples e nem tão rápida, uma vez que alterações que possam ocorrer na sua realidade, como possibilidade de utilização de maiores recursos materiais em nossas aulas, melhores condições salariais, dentre outras, não serão, por si só suficientes para levar uma mudança de entendimento do papel da Educação Física escolar, uma vez que esta está sob influência de uma tradição cultural da prática (DAOLIO, 1996).

De acordo com este autor, consideramos que as colocações feitas anteriormente não tratam de uma perspectiva pessimista a respeito da Educação Física escolar, simplesmente tentam dar conta de analisar parte do conjunto de fatores que, do nosso ponto de vista, estão influenciando a mesma.

Outro elemento a se considerar diz respeito à operacionalização das propostas práticas trazidas pelos PCNs.

Várias foram as tendências estudadas para a implantação de novas propostas em relação a prática da Educação Física escolar e, no entanto, poucas foram as mudanças significativas na realidade prática da disciplina.

Um dos aspectos estudados como influenciador para a viabilização de novas propostas refere-se a prática docente.

A este respeito, Darido (1997) identifica mudanças no desenvolvimento da prática cotidiana de profissionais de Educação Física formados na perspectiva científica. Segundo a autora, os professores entrevistados em seu trabalho, além da aprendizagem dos esportes e condicionamento físico, entendem que os objetivos da área na escola relacionam-se também a aspectos como autonomia e reconhecimento da importância da atividade física.

No nosso entendimento os resultados obtidos pela autora indicam os primeiros passos em direção a uma adequação das práticas em Educação Física ao entendimento atual das propostas em educação.

Implícitos nestas colocações, formação inicial dos professores e atuação profissional são aspectos que, frente a realidade cotidiana, influenciam o tratamento de conteúdos específicos da disciplina Educação Física. Tais elementos serão discutidos, à frente, com base em exemplos relacionados ao ensino dos esportes coletivos, objeto de estudo deste trabalho.

## **2. O JOGO E O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS**

A prática de atividade física surge atualmente como uma necessidade social que está se desenvolvendo (NÉ et al., 2000). Parte fundamental neste desenvolvimento, os esportes coletivos vêm, ao longo dos anos, se transformando numa das mais importantes manifestações da cultura humana de movimento. Sustenta a colocação anterior o crescente número de praticantes desta ou daquela modalidade esportiva, bem como, de consumidores passivos de marcas e espetáculos vinculados a este fenômeno cultural (BENTO, 1997).

Identificado como elemento de nossa cultura, considerando a relação entre sociedade e escola e sabedores de que a escola, dentre outros aspectos, influenciam em muito o hábito dos adultos determinando em grande medida a eleição de suas práticas culturais, esse esporte tem representação marcante nesse espaço de ensino, como não poderia deixar de ser, vinculado à disciplina Educação Física. Fatos que constituem justificativa para atentarmos para o seu ensino.

Fruto, dentre outros fatores, das influências que nossa área sofreu ao longo dos anos, as aulas de Educação Física têm privilegiado quase que

exclusivamente o conteúdo esporte. Cabe colocar que, embora tenhamos consciência de que o esporte é apenas um dos conteúdos da Educação Física, foge dos limites deste trabalho o aprofundamento das questões relativas ao desenvolvimento proporcional dos demais conteúdos: a dança, o jogo, a ginástica e a luta, embora igualmente importantes.

O ensino dos esportes na Educação Física escolar vem sendo feito de modo a reproduzir alguns padrões do esporte de alto rendimento, o que tem transformado algumas aulas, em determinados momentos, na prática do jogo formal com regras institucionalizadas ou em sessões de treinamento (BRACHT, 1992; GARGANTA, 1995).

Tal tratamento não tem, no nosso entendimento, contemplado os objetivos da Educação Física enquanto fenômeno mais amplo, preocupado em permitir aos nossos alunos apropriar-se de sua cultura do movimento em busca de autonomia para prática ou não de atividade física e de condições de interagir com este fenômeno cultural. Neste sentido concordamos ainda com estes autores quando relatam que embora haja consenso sobre as finalidades da Educação Física nas escolas, muito pouco destas intenções tem tornado-se realidade.

São várias as possíveis críticas ao modelo atualmente utilizado, e por que não dizer, valorizado.

Numa destas propostas metodológicas o ensino é centrado na prática do jogo formal, sem nenhuma preocupação com agentes facilitadores que podem, num primeiro momento, auxiliar o entendimento da lógica do jogo. Com isso vemos em muitas aulas, jogos que acontecem devido à habilidade individual de um ou outro aluno em meio, dentre outros problemas, a uma visível desorganização tática (GARGANTA, 1995).

Ainda de acordo com este autor, numa segunda abordagem de ensino, centrada no ensino das técnicas, espera-se que os alunos sejam capazes de, utilizando determinada técnica, responder situações diversas impostas pelo jogo. Assim, acredita-se na hipótese, se ocorrer uma determinada situação “X” a resposta deverá ser o gesto “Y”, simplesmente desconsiderando as variações que podem ocorrer frente à influência de outros determinantes do jogo.

Em ambos, temos a impressão de que os professores acreditam em duas características básicas: a) que os alunos após repetirem determinadas técnicas sejam capazes de reproduzi-las com êxito em situação de jogo e; b) que todos tem já de início as mesmas capacidades para a prática do jogo formal.

Cabe colocar que acreditamos ser de grande importância possibilitar ao aluno, em determinado momento, a prática do jogo formal. No entanto, vemos como principal problema nas aulas deste conteúdo o fato do ensino das técnicas acontecer em detrimento ou completamente desvinculado do ensino da tática. Ou seja, ensina-se “como” fazer desvinculado das questões de “quando” e “porque” fazer.

Na aula de futebol ensina-se como executar um passe rasteiro com a lateral interna do pé sem se considerar que no momento da execução do mesmo em situação de jogo, além do companheiro ao qual o passe será direcionado estar provavelmente em deslocamento, pode existir no caminho um obstáculo que se move, um adversário, ao qual se tem que superar para alcançar o objetivo. Nesta perspectiva de ensino, o jogo é decomposto em elementos técnicos como o já citado passe, o chute, o drible etc. Além disso, estas técnicas são ensinadas de forma a sugerir uma hierarquização onde uma só é ensinada depois que se obtenha um certo domínio sobre uma possível precedente em nível de complexidade (GARGANTA, 1995).

Ainda em relação a este aspecto cabe colocar mais um exemplo que facilite o entendimento do leitor. Quantas vezes não vimos ou até vivemos a situação em que na aula de voleibol quando no ensino do saque impedimos que nossos alunos executasse o saque tipo tênis porque o momento era de aprendizado do saque por baixo?

Cabem aqui várias questões como, por exemplo, o que é um saque na situação de ensino do voleibol em Educação Física escolar?

Mais do que a simples execução de um elemento técnico, consideramos importante que nosso aluno, dentre outros fatores, entenda que trata-se do fundamento que inicia a disputa pelo ponto, que entenda e seja capaz de analisar quais os riscos na sua execução do mesmo no que se refere ao alcance dos objetivos do jogo por parte de sua equipe. Conhecidos estes elementos, explorar diferentes formas de saque deve, no nosso entendimento, ser incentivado.

Não podemos desconsiderar o fato de que nossos alunos estão sob permanente influência da mídia, ou seja, lêem jornais e revistas muitas vezes especializados, assistem TV e, conseqüentemente vêem seus ídolos executando uma técnica muitas vezes de maneira diferente da proposta pelo professor.

Não se trata de copiar o padrão do alto rendimento, mas esse fator não pode ser ignorado por fazer parte da apreensão do conhecimento. Considerando tais pontos permitir a exploração, pelo aluno, deste nível de relação das mais variadas é papel do professor.

Freire (1997) contribui para esta discussão sugerindo a utilização do conhecimento do próprio aluno como ponto de partida, não para negar a importância do conhecimento sistematizado, ao qual nosso aluno deverá ter acesso, mas sim

para buscar uma adequação entre as diferentes formas de análise do conhecimento em questão.

Segundo Garganta (1995) a anteriormente referida hierarquização tem gerado problemas que certamente profissionais ou estudantes da área já puderam observar.

Fruto da imposição prévia de respostas para determinada situação de jogo pelo ensino somente da técnica, como também de problemas no entendimento da lógica do jogo gerado pela imposição precoce do jogo formal, temos visto em aulas de voleibol jogos onde só jogam os sacadores, uma vez que quando a bola passa a rede, cai na quadra oposta. Ou ainda jogos de futebol onde é praticamente impossível observar uma finta ou um bom passe frente a desorganização tática dos participantes.

Berkowitz (1996, p.45) referindo-se a esta temática escreve:

*Technical skill has its place, but never in isolation – always as it would in the game mostly as a means to accomplish the tactical problem.*

*O trabalho (exercício) de habilidades técnicas ainda tem seu espaço, mas nunca isolado – sempre como se fosse no jogo e na maioria das vezes como um meio de resolver o problema tático.*

Turner (1996, p.46) traz ainda outra referência:

*The transmission from technique learning to game play difficult for children without an understanding of how and when to use their skill.*

*A transmissão da aprendizagem técnica para o jogo é difícil para as crianças que não entendem com e quando usar suas habilidades.*

Os praticantes de esportes coletivos deparam-se durante o jogo com várias situações com as quais têm que lidar na busca do objetivo. Frente a estas situações as habilidades desenvolvidas isoladamente parecem não ter o mesmo

aproveitamento, fato que torna o jogo pouco motivante ou, ainda pior, priva os alunos menos habilidosos de uma participação ativa nas aulas. A este respeito cabe explicar que concordamos com a opinião aparentemente consensual de que é papel do professor propiciar oportunidades para a participação indistinta de todos os alunos. Tarefa para a qual esperamos, com este trabalho, estar contribuindo.

Já em relação às propostas fundamentais e finalidades do atual ensino do esporte na escola as críticas assumem outro sentido.

Tais críticas seguem apontando, dentre outros fatores, para o fato de muitos educadores se apoiarem nas finalidades materiais e de tempo para sua pouca esperança em promover alterações significativas na vida do aluno. Nos capítulos que seguem pretendemos apontar fatores que podem ajudar na busca da solução destes problemas.

## **2.1 O jogo como instrumento de ação pedagógica no ensino dos esportes coletivos.**

Na concepção de ensino que pretendemos, a situação de jogo é um instrumento extremamente rico para o ensino dos esportes coletivos. Deve, portanto, ser utilizado pelo professor, pois apresenta problemas imprevistos aos quais os praticantes têm que responder. Cabe ressaltar que não se trata, num primeiro momento, da utilização do jogo formal, mas sim de formas adaptadas de jogo às quais Paes (1996) chamou de “jogo possível”. Essas situações apresentam-se de determinada forma a qual Graça (1995) denomina de “habilidades abertas” uma vez que no momento de sua execução estão sob influência de vários fatores determinantes do jogo.

Tal abordagem permitirá tanto o desenvolvimento do entendimento da lógica do jogo como contemplará o interesse de nossos alunos uma vez que os mesmos querem, e muito, jogar.

Afirmam nossa colocação anterior os dizeres de Oslim (1996) sobre o interesse dos alunos pelo jogo. “Are we going to play today?” (“Vamos jogar hoje?”) considerando ser esta provavelmente a pergunta mais freqüente em aulas de Educação Física. Para a solução da questão, essa mesma autora propõe a utilização de jogos de aproximação tática os quais acreditamos desafiam os alunos a tomada de decisão necessária para o sucesso em situação de jogo, sugerindo ainda que todas as vezes em que esta pergunta se repetir, que a resposta seja: Sim!

Consideramos que tratar as habilidades como habilidades abertas que compõem o jogo como sendo habilidades fechadas, ou seja, separá-las do contexto real de utilização, é limitar o universo de possibilidades de ação dos alunos dentro do seu nível de compreensão das atividades. Portanto, acreditamos não podemos, ao ensinar este esporte, colocar os alunos a uma determinada distância um do outro para que simplesmente realizem a técnica do passe sem a consideração de outros fatores que estão determinando o êxito na sua execução em situação de jogo.

Isso parece prejudicar o entendimento da lógica do jogo por parte dos alunos, que conseqüentemente não conseguem executar, com um mínimo de eficiência, ações que possam dar conta de problemas relativos à ocupação do espaço de jogo ou ainda a disputa pela posse de bola, enfim da prática da modalidade como um todo.

Cabe reforçar nossa colocação anterior que não somos contrários ao ensino da técnica, sem a qual não acreditamos não ser possível jogar bem, mas sim de fazê-lo de maneira desvinculada da realidade do jogo.

Identificados tais problemas, acreditamos que, de acordo com a proposta que consideramos para o desenvolvimento da Educação Física escolar pautado no tratamento de um conhecimento específico (neste caso o esporte) sistematizado e pedagogizado para a sua reconstrução pelos alunos, a proposta apresentada por Garganta (1995) mostra-se adequada. Nela os jogos são decompostos não em unidades técnicas de maneira fechada e sim no que o autor chamou de “unidades funcionais”.

Para essa decomposição, Garganta (1995) propõe o desenvolvimento do ensino através da observação e utilização de diversos níveis de relação do tipo eu-bola, onde os alunos podem passar por diversas experiências com o objeto de jogo tornando-se esta familiarização um fator facilitador de práticas posteriores; outros como eu-bola-alvo, onde além das relações anteriores, o aluno desenvolverá a percepção da existência de um alvo e vivenciará diferentes formas de atingi-lo (objetivo do jogo). Podemos ainda citar, dentre outros exemplos, o nível de relação eu-bola-alvoadversário que, além da capacidade de controle do objeto de jogo desenvolverá, no aluno, a percepção da existência de um oponente que tentará impedi-lo de chegar ao objetivo.

Tal proposta tem se mostrado extremamente rica e coerente uma vez que se analisarmos mais calmamente veremos que qualquer componente técnico das modalidades pode ser descrito de acordo com esses níveis de relação. Por exemplo, um arremesso no basquetebol, em situação de lance-livre, pode ser pensado com uma relação do tipo eu-bola-alvo; ou ainda um contra-ataque no futsal do tipo 2 X 1 pode ser descrito como uma relação do tipo eu-bola-colega-adversário-alvo.

Cabe esclarecer que, embora discutindo os mesmos elementos, existem diferenças significativas entre as metodologias já citadas e a proposta neste estudo.

Acreditamos que pensar o ensino dos esportes coletivos como uma combinação desses níveis de relação com crescentes níveis de complexidade abra a possibilidade de, até determinado nível, se trabalhar sem a especificação de determinada modalidade, uma vez que podemos observar nas mesmas várias características semelhantes. Por exemplo, se analisarmos a característica “ocupação do espaço de jogo adversário” notaremos que basquetebol, futebol, handebol, entre outros, se encontram num mesmo grupo uma vez que permitem, ou melhor, sugerem a invasão do campo adversário para se alcançar o objetivo.

Assim, mesmo ao considerarmos o caso do voleibol, modalidade em relação à qual concordamos também com Garganta (1995) possua algumas características particulares, é possível identificar semelhanças com os demais jogos coletivos. Dentre estas temos a necessidade de percepção de uma alvo a se atingir na busca do objetivo ou ainda a já referida necessidade de familiarização e controle do objeto de jogo.

Especificamente nestes níveis de relação (“eu-bola” e “eu-bola-alvo”) faz-se necessário, para o ensino da referida modalidade, destacar alguns aspectos.

Em relação ao controle de bola, feito no voleibol através de rebatidas, Graça e Oliveira (1995) trazem as seguintes considerações:

*A atitude de reter a bola nos outros Jogos Desportivos Coletivos, é substituída, no voleibol, pela repulsão da bola. [...] Salientamos a brevidade dos contatos com a bola e a conseqüente crise de tempo para a seleção e execução da solução motora a adotar.*

Desta forma concordamos com o autor que para o ensino da modalidade o controle do objeto de jogo, torna-se fator a se considerar com especial atenção uma vez que decisões relativas à força e trajetória aplicadas a bola são tomadas antes de se obter o controle da mesma, em fração de segundos.

Este fator deve ser considerado também em relação a percepção de alvo a se atingir. Enquanto as modalidades como handebol, basquetebol e futsal podem considerar um alvo à partir da retenção e controle da bola, no caso do voleibol essa percepção se dá com a bola no ar ainda fora do controle de quem a rebaterá.

Portanto, no nosso entendimento, as referidas modalidades (incluindo o voleibol) apresentam pontos comuns a serem consideradas para o seu ensino. A existência de algumas características específicas não descaracterizam nenhuma delas para o desenvolvimento de trabalhos junto a metodologia neste momento discutida. Cabe ao professor o tratamento adequado destes fatores.

Ao pensarmos nas características semelhantes dos esportes coletivos podemos considerar a possibilidade de transferência de uma habilidade desenvolvida de uma atividade para outra. Assim a aprendizagem será facilitada, uma vez que o aluno poderá reconhecer, numa estrutura de jogo, uma identidade com uma prática de outra modalidade.

O autor defende ainda a consideração desta prática transferível para a utilização na Educação Física escolar a fim de evitar uma possível especialização precoce, já identificada com negativa em estudos como o de Paes (1992) ou Kunz (1994).

Embora questões relativas a transferência de uma atividade para outra ainda necessitem de esclarecimentos, concordamos com Garganta (1995) quando

coloca ser conveniente que desde o início da aprendizagem os alunos assimilem alguns princípios gerais relativos à comunicação com os colegas, comunicação com os adversários e num nível mais simples sua relação com a bola.

Trabalhar dentro da referida perspectiva permitirá a contemplação, além dos pontos citados, uma aprendizagem relacionada a um dos aspectos mais importantes a serem alcançados também na aula de Educação Física, o prazer.

Segundo Lima (1987), há uma tendência do ser humano em encontrar equilíbrio com o meio a partir da descoberta de tudo aquilo que lhe dá prazer. Alves (1990, p.105) contribui para essa discussão quando coloca *“só se aprende quando se gosta, quando se ama o que se estuda”*.

A este respeito Betti (1995), baseada em sua pesquisa realizada com escolares das redes pública e privada, relata um descontentamento por parte dos alunos com aulas em que não aprendem nada. Segundo dados obtidos pela autora, os alunos gostam de ser colocados à prova e alguns deles *“até trocariam a escola por outro lugar se tivessem a certeza de aprender mais [...]”* (p.164). *“Afirmam que querem aprender melhor, que quanto mais aprendem, melhor a aula se tornará [...]”* (p.166).

Acreditamos que tais colocações abrem perspectiva para o tratamento da Educação Física como disciplina preocupada com o saber, com o conhecimento. No entanto, os problemas anteriormente levantados do ponto de vista metodológico como por exemplo a repetição do movimento (gesto técnico) como condição para que o mesmo seja aprendido e mais, considerando que este quando e se aprendido possa ser utilizado com êxito em situação de jogo não tem permitido a contemplação das questões relativas ao aprendizado e ao prazer de maneira não dissociada. Para

a mudança deste quadro teremos que conseguir uma melhor participação de um dos protagonistas da relação ensino-aprendizagem: o professor.

Para tanto, o mesmo deve aproveitar-se das ricas situações que o jogo permite para promoção de mudanças em sua intervenção pedagógica. A este respeito Metzler (citado por GRAÇA, 1995) sugere formas de abordagem dos problemas identificados na aula.

A título de exemplo trazemos uma destas propostas de abordagem a qual o autor chamou de “Instant Replay” que consiste na interrupção do jogo para que se repita determinada ação com o propósito de rever as possibilidades de ação. Esta forma de abordagem está constantemente presente em nosso cotidiano e, no entanto, não percebemos a sua utilidade também nas aulas de Educação Física.

Quantas vezes já nos percebemos em frente à TV num jogo de futebol e quando a emissora passa o “Replay” do lance num outro ângulo dizemos: “Nossa! Se ele (o jogador) tivesse olhado para o outro lado...o número nove estava totalmente livre de marcação”. Tal situação nos mostra um exemplo muito rico para ilustrar também o que chamamos de leitura do jogo pois, quando o corte de uma câmera de TV vai para outro ângulo, ele nos dá uma visão mais ampla das possibilidades de continuidade do jogo o que muitos praticantes não percebem (não conseguem ler o jogo).

No entanto, para que essas intervenções sejam proveitosas, o professor deve conhecer as modalidades, identificar pontos de importância para o entendimento da lógica do jogo e aproveitar-se dos erros dos alunos para uma abordagem que incentive a reflexão por parte dos mesmos, objetivando fazê-los entender os equívocos cometidos em suas decisões e posicionamentos. Tal conhecimento poderá ser útil para o aluno tanto na apresentação de uma situação

de jogo semelhante quanto para a apreciação e identificação dos elementos envolvidos dentro de uma partida.

É no sentido de prestar nossa contribuição a esses profissionais que passaremos agora a discutir princípios gerais considerados importantes no ensino dos esportes coletivos.

## **2.2 A importância do entendimento da lógica interna do jogo e seus determinantes no processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos**

Dentro das inúmeras modalidades que compõem os esportes coletivos vale destacar, dentro da cultura brasileira, o voleibol, o basquetebol, o handebol e o futebol (PAES, 1996). Assim, podemos colocar que dentro das modalidades citadas, na relação com a bola, o aluno realizará passes com pequenas diferenças entre um caso e outro. Partindo de tal consideração, uma das propostas pode ser a de, num primeiro momento, desenvolver atividades onde a oportunidade de passar e receber seja privilegiada, considerando em determinados momentos a questão da retenção da posse de bola para o caso do voleibol.

A criatividade será sempre um fator influenciador da motivação em nossas aulas na medida em que permite adaptações e a criação de novas atividades a serem utilizadas. No entanto, apenas a título de ilustração para que o leitor possa se colocar a pensar, lembramo-nos do “jogo dos dez passes” (jogo no qual para se obter um ponto a equipe deve trocar dez passes consecutivos evitando a recuperação da bola pela equipe adversária) onde os alunos poderiam estar explorando diferentes formas de passar sem se preocuparem com a questão da técnica de cada modalidade, uma vez que o objetivo neste momento é a

compreensão do passe e de alguns fatores que possam estar influenciando o bom desenvolvimento desta ação.

Outro fator importante no ensino dos esportes coletivos é o espaço de jogo. O desenvolvimento das atividades apenas no espaço de jogo formal, com dimensões oficiais seja ele da quadra, do campo, da piscina etc. tem em alguns momentos dificultado o desenvolvimento de uma boa prática por parte dos alunos. Isso talvez se deva ao fato destas dimensões tomarem, em determinados momentos, muito grande o número de possibilidades de ação. Tal fato dificulta a leitura do jogo por parte de praticantes pouco experientes, e conseqüentemente o entendimento da lógica do jogo pelos mesmos.

Ainda em relação a questão espaço de jogo, um exemplo de fácil percepção é o que ocorre no voleibol. Como já dito, nesta modalidade não é raro observarmos jogos onde sempre que a bola passa por sobre a rede, cai na quadra adversária. Dentro do nosso entendimento isso talvez se deva ao fato das crianças praticantes ainda não estarem preparadas para responder dentro do lapso de tempo de vôo da bola, às exigências motoras de deslocamento dentro de uma área que pode se mostrar enorme. Souza (1996) propõe para o caso do voleibol a utilização de quadras com dimensões e disposições diferentes da habitual. Essas novas disposições de quadra parecem incentivar ações que facilitam o entendimento de questões que vão desde o problema da utilização de espaços possíveis de serem cobertos, considerando o nível de mobilidade dos alunos, até questões relacionadas à aplicação de força necessária sobre a bola para que alcance a quadra adversária.

Apesar de termos usado o voleibol para exemplificar a importância do espaço de jogo, cabe pensarmos essa problemática relacionada também a outras modalidades, como no caso do futebol, onde um espaço demasiadamente grande

quando utilizado por crianças pode trazer à tona o problema de não se conseguir atingir o objetivo. Isso pode ser percebido no fato de que, embora em determinado momento uma das equipes consiga resolver os problemas relativos à superação da equipe adversária, até que se chegue a uma posição de finalização, esses mesmos adversários podem estar reorganizados no sentido de impedir essa ação.

Nas duas referências que fizemos à questão “espaço de jogo”, abordamos a problemática de espaços excessivos para a ação dos alunos. Cabe colocarmos também que o contrário pode ser igualmente prejudicial à leitura do jogo por parte dos mesmos, uma vez que pode gerar aglomerações que vão limitar as possibilidades de ação, dificultando a tomada de decisões.

Não pretendemos com tais colocações ditar normas a respeito do espaço de jogo para o ensino dos esportes coletivos. O que queremos é que o professor reflita a respeito da importância de adequar esse espaço à realidade de seus alunos para o desenvolvimento dos mesmos dentro de cada modalidade esportiva a ser desenvolvida. Como já dito, consideramos de extrema importância, num determinado momento, a utilização do espaço de jogo com suas dimensões oficiais. No entanto, consideramos bastante pertinente a utilização de adaptações a fim de que, quando da utilização do espaço formal, ela ocorra de forma consciente sempre em busca de um jogo de bom nível.

Outro fator de grande importância a ser considerado no ensino dos esportes coletivos é a relação do praticante com o objeto de jogo (a bola) o que é uma questão muito mais complexa do que se mostra, principalmente se a pensarmos relacionada à questão motivacional. Assim, a criatividade do professor neste momento será fundamental para que as atividades se desenvolvam de forma prazerosa. Tal colocação faz-se necessária uma vez que entendemos que,

dispormos nossos alunos na quadra parados, com bolas diferentes e apenas sugerirmos a sua manipulação, seja limitá-los quase tão gravemente quanto ignorarmos a importância desta relação.

A utilização da bola sugere um próximo passo que no nosso entendimento é a percepção de existência de uma alvo. Parece-nos inevitável, e não condenamos tal fato, uma sequenciação para o desenvolvimento de um conteúdo. Assim, uma vez tratada a relação do praticante com a bola, entendemos que dominando esta última devemos incentivar nosso aluno à busca do objetivo do jogo, ou seja, a obtenção do gol ou ponto, que só ocorrerá atingindo-se o alvo.

Neste nível de relação eu-bola-alvo, bem como nas outras situações de aprendizagem do jogo, faz-se necessário, num primeiro momento, facilitar a obtenção de sucesso. Assim, neste estágio da aprendizagem consideramos ser de grande importância desenvolvermos em nossas aulas atividades que possibilitem a tentativa de se atingir alvos parados, de diferentes tamanhos em diferentes alturas, dispostos tanto horizontalmente (se pensarmos no caso do basquetebol) quanto verticalmente (se pensarmos no handebol, futebol, etc.) bem como atividades que privilegiam diversos tipos de finalização (arremesso com as duas mãos, com uma mão, chute, cabeceio etc.). Num segundo momento, as duas possibilidades acima descritas podem ser exploradas de forma igualmente rica através da utilização de alvos móveis.

Após o desenvolvimento das possibilidades anteriormente descritas o próximo passo, no nosso entendimento, deve ocorrer na direção do elemento que dá início a caracterização do conteúdo em questão, que é a presença de um adversário. Este fator sugere oposição e inclui a necessidade de adaptações por parte do praticante com a bola na busca do objetivo do jogo, uma vez que este terá

que dar conta primeiramente de questões relacionadas à alterações do controle de bola. Tal construção foi identificada por Garganta (1995) como uma relação do tipo eu-bola-alvo-adversário, conforme visto anteriormente.

Cabe aqui um parêntese para que ao tratarmos deste nível de relação consideremos a possibilidade de disputa direta pela posse de bola, bem como a possibilidades de retenção da mesma. Por exemplo, no caso do basquetebol, a presença de um adversário na tentativa de tomada da posse de bola não representa grande problema, uma vez que o jogador de posse da mesma, ainda que por um período relativamente curto de tempo, pode retê-la com ambas as mãos e, neste caso específico, ainda é protegido pela questão que envolve os contatos dentro desta modalidade esportiva. Já a mesma situação no caso do futebol pode se mostrar um pouco mais problemática tanto pela retenção da bola ser feita com os membros inferiores, o que já é fator complicador, além da questão dos contatos neste caso ter tratamento diferenciado.

Pensando ainda neste fator podemos analisar a questão referente a decisão de retenção ou circulação de bola. Devido, muitas vezes, a um erro no entendimento da dinâmica do jogo, os alunos têm, em determinados momentos, optado pela retenção excessiva da posse de bola muitas vezes não realizando o passe para um companheiro melhor colocado para a busca do objetivo da equipe.

Trabalhar com alunos, através de atividades práticas, a questão: quando eu devo permanecer com a bola e quando eu devo passá-la tem lugar neste momento, uma vez que consideramos existir estreita relação entre o passar a bola e a busca do objetivo (alvo). Além deste ponto, entendemos que a aula de Educação Física deva proporcionar também oportunidades para que os alunos possam desenvolver questões relativas à importância da utilização do espaço de jogo sem

bola. Uma vez desenvolvida essa percepção, haverá uma facilitação da leitura do jogo construída pelos próprios alunos que estarão muito próximos de uma autonomia em relação a sua prática.

É essa autonomia que queremos para nossos alunos. É claro que a visão do jogo por parte dos mesmos, até um determinado período, não será tão criteriosa e específica quanto a de um profissional de Educação Física interado de suas possibilidades. Entendemos que não é este o objetivo, No entanto, com o tempo essa prática assumirá significados peculiares relativos à realidade de cada aluno, que poderá se posicionar frente a sua prática, preparando-os assim, para o fato de que os mesmos não serão alunos para sempre.

Pensarmos o ensino dos esportes nesta perspectiva abre a possibilidade de trabalharmos com qualquer modalidade esportiva coletiva em questão, uma vez que praticamente impõe, com a apresentação de argumentações fundamentais, a necessidade de questionarmos o desenvolvimento do jogo a fim de identificarmos os principais elementos que compõem a sua lógica. Assim partiremos no próximo capítulo para a apresentação de algumas atividades que possam representar orientação para aqueles que pretendem trabalhar sob esta perspectiva.

Cabe, antes de iniciarmos a discussão relativa às diferentes propostas para o ensino dos esportes coletivos, uma busca da definição de iniciação esportiva que no nosso entendimento seja condizente com os objetivos do contexto escolar anteriormente citado.

Embora segundo Blazquez (1986) tradicionalmente o conceito de iniciação esportiva seja o período em que a criança começa a aprender de forma específica um ou vários esportes, novas tendências no tratamento destes conceitos

indicam a possibilidade de um tratamento menos específico e, portanto, mais abrangente em seus vários possíveis desdobramentos.

*A iniciação esportiva pode se dar muito antes que o sujeito tenha contato com o esporte em si, através de atividades facilitadoras para a posterior prática esportiva (DIEMM, citado por MORENO, 2000, p. 11):*

Outro aspecto importante no processo de iniciação esportiva está registrado nos dizeres de Amador (citado por MORENO, 2000, p.12).

*É o processo de aprendizagem cognitiva e motriz de um jogo esportivo que combina com o domínio elementar das habilidades técnicas e com a capacidade de atuação estratégica de um indivíduo.*

Trata-se da valorização do elemento cognitivo, expresso em situação de jogo na estratégia de atuação individual ou coletiva muitas vezes ignorada no desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem dos esportes.

Assim, concordamos com Hernandez (1988, citado em MORENO, 2000) ao considerar que o aluno está iniciado num esporte quando adquire os padrões básicos de movimentos requeridos por aquela modalidade, bem como, conhece suas regras e os comportamentos estratégicos fundamentais, sabe ainda mover-se no espaço esportivo com sentido de tempo e sabendo ler e interpretar as comunicações emitidas pelos demais participantes no desenvolvimento das ações motoras.

Partindo destes pressupostos iniciais consideramos que o método em discussão neste trabalho mostra-se como adequado para o desenvolvimento das características acima descritas.

A este respeito autores com Wein (1991, citado por MORENO, 2000) propõem um modelo de ensino através de jogos simplificados ou modificados

passando posteriormente para uma fase onde se trabalha através da utilização de pré-desportivos e finalmente passa-se para o esporte específico.

Uma proposta bastante rica da qual discordamos somente com a transferência para, um modelo analítico de ensino, fora do jogo daqueles alunos que apresentarem dificuldades técnicas durante o processo como um todo.

Outros autores como Blazquez e Lavega (citados por MORENO, 2000), porém defendem um modelo de ensino horizontal no qual se busca a iniciação através do desenvolvimento de pontos comuns a vários jogos desportivos, no nosso entendimento, uma proposta mais adequada. Nesta teoria o jogo continua sendo elemento fundamental, no entanto, o foco principal está na aprendizagem de alguns tipos de jogos como os de invasão que permitirão ao aluno a aprendizagem desta relação específica.

Citamos anteriormente a importância do contexto onde se dá o ensino neste caso, dos esportes, como um fator a se considerar para o bom desenvolvimento de trabalhos com os mesmos. Sabemos que não é o mesmo se o ensino se dá num ambiente educativo como a escola ou se este se dá num ambiente com características como a dos clubes e “escolas de esporte”. Seus objetivos são diferentes e, portanto, as características do processo devem ser diferentes.

Moreno (2000, p.15) discute a necessidade desta consideração com um exemplo:

*[...] não é o mesmo nascer em uma família cujos membros são jogadores federados de uma determinada modalidade que em uma família indiferente frente a prática esportiva.*

Esta mesma relação é muito presente na aula de Educação Física escolar onde recebemos muitos alunos com histórias de vida completamente diferentes tanto em relação à prática de atividades físicas como nos demais segmentos da vida cotidiana. Consideramos que tal fato seja fator mais que suficiente para atentarmos para este e outros influenciadores.

Cabe agora apresentarmos algumas considerações à respeito dos demais fatores influenciadores deste processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro deles a se considerar é o “indivíduo”, sim o nosso aluno. Por mais óbvio que possa parecer faz-se necessário destacar a importância de se levar em consideração aquele que pratica. Dentre outros aspectos, faz-se necessário saber: quais suas possibilidades motoras? Quais os fatores que podem interferir em sua personalidade?

Nem sempre, nós professores temos dado a este fator a devida atenção. Tal fato tem gerado situações de ensino-aprendizagem descontextualizadas onde, muitas vezes, só é importante o conteúdo a ser desenvolvido. Frente a este quadro não são raras as ocasiões onde, por exemplo, num jogo de passes o objetivo não é atingido. Muitas vezes não por dificuldade de entendimento dos alunos em relação à tarefa proposta mas sim pelas dificuldades apresentadas por alguns destes na capacidade de lançar e receber um objeto.

Outro exemplo algumas vezes por nós presenciado, são algumas aulas em que o número de participantes diminui a cada atividade tamanha a exigência metabólica-orgânica na execução das tarefas. Na prática, trata-se de considerarmos que nem todos os alunos conseguem brincar de pegador a aula toda, dentre outros fatores pelo cansaço. Sabemos que estas questões, dentre outras igualmente importantes, são exemplos de elementos que nem sempre estão sobre o controle do

professor. No entanto, quando estão, são fatores que não podem ser negligenciados.

Um terceiro determinante é o próprio esporte. Suas características, sua estrutura e sua dinâmica indicarão se os praticantes estão mais ou menos aptos para essa ou aquela modalidade. No entanto, a diferenciação principal neste caso se dá entre os esportes individuais e de equipe.

Segundo Parlebás (1981) existem dois grandes grupos de esportes: os psicomotores, nos quais o sujeito participa de forma individual e a presença dos outros não é essencial e os sociomotores em que participam várias pessoas de forma direta nas ações desenvolvidas pelos seus companheiros e/ou adversários.

Ainda segundo este autor, enquanto no primeiro grupo (psicomotores) os praticantes realizam modelos de execução, cópia do esporte de alto nível com padrões técnicos e de biomecânica, no segundo grupo (sociomotores), à partir de alguns padrões mínimos considerados básicos há a necessidade de utilização de modificação dos mesmos em momentos determinados. Essa adequação é determinada, dentre outros fatores, pela presença de companheiros e/ou adversários, pela posição da bola etc.

Assim, acreditamos que nestas diferentes colocações residam importantes informações sobre qual estratégia e metodologia deverão ser utilizadas.

Entre os importantes determinantes do processo de ensino-aprendizagem não podemos esquecer daquele que é um dos responsáveis direto pelo êxito ou não desta relação, o professor, tratado a frente.

### **3. O PROFESSOR COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS**

Com já dito, o ensino dos esportes coletivos vêm, ao longo dos anos, sendo feito de forma a reproduzir alguns padrões do esporte de alto rendimento. Ou seja, tem, em determinados momentos, privilegiado a repetição pura e simples de determinados gestos técnicos como garantia de sucesso na execução dos mesmos em situação de jogo. Outro fator a se considerar em relação a esta reprodução, refere-se ao desrespeito ao princípio da inclusão tratado recentemente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Autores como Oliveira e Hildebrandt (s.d) contribuem ainda, relatando que a maior parte do atual ensino da Educação Física escolar é caracterizada por um procedimento metodológico orientado nas destrezas motoras ou movimentos técnicos.

Analisando aspectos já discutidos a respeito da história das influências sofridas por nossa área, observamos que ao longo dos anos, os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando e todas estas

tendências influenciaram a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (DARIDO, 1999).

Ainda segundo esta autora, observa-se que, embora haja uma passagem da valorização do aspecto biológico para o sócio-cultural, a prática nas aulas de Educação Física permanece praticamente inalterada.

Ghiraldelli Jr. (citado por DARIDO, 1999), contribui com um exemplo do descompasso observado entre os objetivos e representações da Educação Física ao fazer referência ao período que tem seu auge no início da década de 60 no qual, apesar da adoção da concepção pedagogicista, não houve o abandono na prática de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sobre parâmetros militaristas.

Neste período os governos militares assumiram o poder e o esporte assume papel de destaque no estabelecimento do binômio Educação Física/Esporte. A influência exercida pelas pressões para a consideração do Brasil como potência mundial e exemplo de prosperidade, inserem na escola um modelo de esporte com vista para a alto rendimento. *“O esporte é, para esta fase, objetivo e o conteúdo, da Educação Física escolar e estabelece um nova relação passando de professor-instrutor para professor treinador”*(DARIDO, 1999 p.16).

Posteriormente, na década de 80, o modelo esportivista passa a ser duramente criticado. Neste contexto, a Educação Física passa por uma valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. Segundo Darido (1999), confirma-se aqui a tendência da área para ser ciência da motricidade humana adicionados a um novo panorama político-social que contribuem para que, ao menos ao nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola perca força.

Em oposição ao modelo anterior surgem várias tendências inspiradas no novo momento histórico social pelo qual passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente. Darido (1999), autora que dedicou trabalhos relativos ao estudo destas tendências, destaca entre elas a abordagem desenvolvimentista (Tani, G. e Manoel, E. J.), a interacionista-construtivista (Freire, J. B.), a crítico-superadora (Bracht, V., Taffarel, C., Soares, C. L. e Castellani, L.) e a abordagem sistêmica (Betti, M.), todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo tecnicista.

No entanto, estas propostas não têm, ainda, promovido mudanças significativas na realidade prática da disciplina Educação Física no contexto escolar. Daolio (1995), indica vários fatores que têm contribuído para a perpetuação da prática de exclusão em Educação Física. Assim, embora saibamos que trata-se de apenas um dos aspectos a serem considerados em relação a realidade da prática, nos deteremos sobre a discussão referente ao papel do professor e sua relação com o objeto de ensino, neste caso os esportes coletivos.

Tida, muitas vezes, como sinônimo de esporte as aulas de Educação Física escolar não conseguiram uma adequação à intensa dinâmica da relação entre este ambiente de ensino e a sociedade.

Parte da responsabilidade desta inadequação no tratamento deste que, segundo Coletivo de Autores (1992); Paes (1996) e sugestão dos PCNs, é apenas um dos conteúdos a serem desenvolvidos em nossa área, recaí, no nosso entendimento, sobre a figura do professor. Muito além da justificativa constantemente apresentada relativa às diversas influências exercidas sobre a área de Educação Física pelas instituições médicas e militares, dentre outras,

entendemos que atualmente deve figurar como elemento principal a ser discutido a influência da formação desses professores em sua prática cotidiana.

Neste sentido, o primeiro elemento que gostaríamos de discutir tem destaque nos dizeres de Barros (1993, p. 13):

*Até há pouco tempo os currículos dos cursos de graduação em Educação Física eram eminentemente práticos e rígidos. Embora denominados licenciatura, preparavam profissionais generalistas para o amplo mercado de trabalho.*

A este respeito Moreira (citado por DARIDO, 1999) em um estudo desenvolvido com professores que tiveram sua formação baseada num modelo tradicional-esportivo descreve procedimentos destes profissionais em aulas observadas que, ainda atualmente, reproduzem o tratamento dado às práticas quando no período de sua formação (década de 70).

Tais considerações nos remetem a discussão relativa ao problema da comercialização do ensino superior que, expresso em nossa área pela proliferação de faculdades de Educação Física, vem promovendo a formação inicial de profissionais com base em um modelo superado. Superado não pelos seus aspectos técnicos e práticos, mas sim pela impossibilidade de análises teóricas, discussões que possam dar sustentação a prática cotidiana e permitir uma melhor entendimento das relações que se estabelecem nas situações de ensino/aprendizagem. Inclui-se neste contexto, uma releitura destas práticas em um movimento contínuo discutido em Betti (1998) no que o autor chamou teoria - prática - teoria.

Esta realidade é muito marcante quando falamos sobre o ensino dos esportes coletivos. O crescente conjunto de informações e locais para a prática desta ou daquela modalidade tem transformado a aula de Educação Física em

espaço de lazer onde o profissional, formado sob a perspectiva à qual nos referíamos a pouco, não tem encontrado seu espaço.

Talvez isso também se deva à crença, ainda fortemente presente, de que a atuação profissional dos professores dependa única e exclusivamente da sua formação em cursos universitários. Ou seja, da consideração de momentos estanques, geralmente concluídos há algum tempo, como únicos elementos de apoio para o desenvolvimento das relação de ensino/aprendizagem.

No nosso entendimento, ensinar futebol na aula de Educação Física exigirá muito mais do professor do que conhecimento atualizado em relação aos aspectos técnicos e táticos do jogo. Exigirá, dentre outros aspectos, uma capacidade de leitura da situação onde se dará este ensino; exigirá uma capacidade de análise do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e exigirá ainda, uma capacidade de tratamento destes diversos elementos de maneira específica em diferentes contextos.

O desenvolvimento destas capacidades para o profissional de Educação Física passa pelo entendimento de fatores expressos nos dizeres de Betti (1992, p. 241):

*O processo de formação profissional não termina na universidade. Uma profissão deve não apenas colocar em prática, de forma socialmente útil, os conhecimentos existentes, mas ser capaz de absorver novos conhecimentos, na medida em que se tornam disponíveis na disciplina acadêmica, modificando e aperfeiçoando sua prática.*

Outro aspecto importante na discussão relativa a importância do professor no processo de ensino/aprendizagem refere-se ao fator popularizado por Veeman (citado por GARCIA, 1992) através do conceito de “choque de realidade”. Descrito como o espaço de tempo (primeiro ano) caracterizado por um processo de

intensa aprendizagem do professor, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência, este é um dos fatores que não tem permitido ao professor em geral entender a sua prática como algo dinâmico e, portanto, em constante transformação.

Encontram-se aqui, no outro extremo no que se refere a formação profissional, professores que têm uma formação inicial voltada para aspectos acadêmicos que nem sempre contemplam satisfatoriamente aspectos da realidade, neste caso, do contexto escolar.

Muito presente no ensino do esporte coletivo, os problemas gerados pelo chamado “choque de realidade” são fatores que, no nosso entendimento, têm contribuído para a perpetuação da prática atual em Educação Física. Identifiquemos a seguinte situação:

Os profissionais recém formados com base nos aspectos anteriormente discutidos, deparam-se com situações extremamente complexas no seu dia-a-dia. Dentre elas figura o que Daolio (1995) chamou de cultura da prática, um conjunto de hábitos e valores incorporados pelos alunos ao longo de sua experiência de vida.

Esta situação desencadeia uma série de conflitos que o profissional, na maioria das vezes, não está preparado para administrar. Sim, administrar, pois nem sempre estas situações apresentarão soluções imediatas e mais, estas não devem, no nosso entendimento, ser propostas sempre pelo professor.

Veenman (1998, citado por GRACIA,1992) traz a seguinte contribuição em relação as conseqüências destas situações de conflito vividas por muitos profissionais:

*[...] muitos estudos mostram que os professores recém formados sofrem mudanças significativas em suas atitudes. Durante a sua formação, se fazem cada vez mais progressistas e liberais em suas atitudes para com a*

*educação e também para com os alunos e logo mudam para posições mais tradicionais, conservadoras ou vigilantes, quando enfrentam as práticas de ensino e seus primeiros anos de exercício profissional.*

A lógica da sobrevivência a que nos referíamos a pouco, figura, no caso da Educação Física, na desistência do professor em apresentar novas propostas de ensino e na aceitação, tanto destes como dos alunos, do conforto permitido pela prática descompromissada de qualquer que seja a modalidade em questão.

No nosso entendimento é exatamente na mediação entre os interesses dos alunos, professores e as funções da disciplina na escola, que reside uma das principais funções do docente.

No caso do ensino dos esportes coletivos o professor deverá oferecer condições para que os alunos tenham oportunidades que vão além da prática do jogo em si (o que consideramos de fundamental importância) permitindo aos mesmos, por exemplo, uma apropriação de elementos trazidos pela mídia sobre a temática, garantindo a consideração das experiências obtidas fora do ambiente escolar. Caso contrário, alguns de nós estarão considerando, ingenuamente, a influência entre escola e sociedade como uma relação que se dá num único sentido. Trata-se, em última instância, de permitir que o esporte e conseqüentemente suas estratégias de ensino mudem também na escola.

Esta mudança de atitude, no entanto, passa pela análise dos diferentes níveis de conhecimento do professor. Dentre estes diferentes níveis de conhecimento identificados por Shulman (citado por GARCIA, 1992) cabe destacar o de maior interesse do ponto de vista didático, o conhecimento de conteúdo pedagógico, uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la.

Ainda segundo este autor:

*A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo. (p.57)*

Para além da busca dos conhecimentos que possam diferenciar os profissionais cabe perguntar: como deve ou deverá ser a interação entre os conhecimentos obtidos para a adoção de outras estratégias de ensino?

A resposta para esta questão parece ter lugar na superação da idéia, ainda presente entre os professores de busca de um modelo eficiente para todas as realidades. Faz-se necessário, frente ao quadro brevemente exposto, abandonarmos algumas convicções e diferenças para apontarmos pontos comuns que possam conduzir às pretendidas alterações da prática de Educação Física.

Outro aspecto importante a se considerar é o conhecimento estratégico que diz respeito ao tipo de conhecimento que o professor desenvolve e mobiliza quando se encontra em situações nas quais elementos teóricos ou práticos podem ser contraditórios (GARCIA, 1992). Inclua-se aqui situações de negociação e argumentação com colegas a fim de sustentar idéias inovadoras.

Todos estes elementos pressupõem uma formação de professores que deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO, citado por GARCIA, 1992).

Feitas estas considerações, temos um cenário que abre a possibilidade de uma tratamento mais adequado dos conteúdos de ensino independentemente da

ênfase dada à formação inicial do professor uma vez que considera-se fundamental que os mesmos se entendam como profissionais em aprimoramento constante.

Acreditamos na formação de professores capazes de viabilizar propostas que, utilizando exemplos dos esportes coletivos, proporcionem aos alunos atividades que levem em consideração os vários fatores influenciadores da prática do jogo em si, bem como a apropriação dos demais elementos que envolvem esta ou aquela modalidade esportiva.

Pretendemos aqui, embora sabedores de que a prática do profissional é influenciada por vários outros fatores, discutir alguns elementos considerados importantes para a formação do profissional que deverá, com base em seus diversos conhecimentos, elaborar estratégias a fim de superar o modelo por hora instaurado. Estratégias que permitam a professores e alunos o tratamento do esporte coletivo como componente de uma disciplina dentro do âmbito escolar.

Nos dizeres de Betti (1995, p. 161-162) ao professor cabe ainda considerar que:

*[...] sua participação durante a aula, seu jeito de conversar, suas impaciências, seu interesse ou desinteresse não passam de forma despercebida pelas crianças. Do mesmo jeito que percebem e reconhecem que o professor é peça fundamental para que gostem ou não da aula, também, a conduta do professor é importante para a conduta do aluno.*

*[...] Isto demonstra que a figura do professor é extremamente importante tendo em vista que é ele quem, geralmente, escolhe os conteúdos e é responsável pela organização da aula.*

Alguns estudos como o de Bayer (1994); Garganta (1995); Graça (1995) e Oslim (1996) apontam para um tratamento mais adequado para o ensino dos esportes coletivos sugerindo a consideração dos determinantes do jogo com habilidades abertas, ou seja, de forma a permitir ao aluno observar e buscar soluções para as mais variadas situações de jogo através da análise dos vários

determinantes que o compõem. Pensar o ensino dos esportes sob esta perspectiva constitui, no nosso entendimento, um dos primeiros passos para a resolução dos problemas de inclusão uma vez que nos permite considerar as diferenças individuais de cada aluno e elaborar para grupos heterogêneos atividades que permitam o desenvolvimento de todos em seus respectivos níveis e em diferentes aspectos.

### **3.1 A importância da competência docente para o desenvolvimento de competências discentes**

O trabalho de ensinar através da concepção de utilização de situações problema exige, antes de tudo competência daquele que, num primeiro momento, é o responsável pela adoção de uma perspectiva diferenciada para tratamento de qualquer que seja o conteúdo de ensino.

Essas colocações, embora aparentemente simples, trazem importantes considerações que em hipótese alguma podem ser deixadas em segundo plano. Vejamos o caso da Educação Física. Ao considerarmos o professor como responsável pela utilização destas estratégias, inicialmente cabe a pergunta: O que diferencia o profissional competente no ensino desta disciplina ou, num âmbito mais restrito e específico, no ensino dos esportes coletivos?

Para esta pergunta existem várias respostas aceitáveis, o que mais uma vez nos remete a importância do contexto onde se dá este ensino. Na aula de Educação Física escolar, contexto a que temos dedicado nossos estudos, consideramos competente o professor capaz de mobilizar os seu conhecimentos para identificar e resolver problemas com os quais se depara em suas aulas. No entanto, não se trata do modelo tradicional de aula.

Assim, vemos como necessário superarmos o modelo onde o professor simplesmente dá a bola de forma descompromissada com a atividade que se desenvolverá, ou ainda, o modelo onde este expõe todos os conteúdos como prontos e acabados no qual os alunos participam como meros receptores de informações.

Para tanto, o professor deverá mobilizar outras competências mais específicas como, por exemplo, conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua transformação em objetivos de aprendizagem; trabalhar à partir das representações dos alunos através da interpretação dos erros dos mesmos; planejar e construir dispositivos e seqüências didáticas e envolver os alunos em projeto de conhecimento (PERRENOUD, 1999). Tarefas complexas que passaremos a discutir individualmente na relação das mesmas com o ensino dos esportes coletivos na escola.

Saber os conteúdos a serem ensinados parece ser a competência mais óbvia para o trabalho com o ensino dos mesmos na aula de Educação Física escolar, no entanto, compreendemos que não se trata de algo tão simples uma vez que nas palavras de Perrenoud (1999) *“Um ‘simples erudito’ incapaz de mobilizar com desenvolvimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil que um ignorante”*.

Conhecer as modalidades basquetebol, handebol, futebol e voleibol, reconhecidas por Paes (1996) como as principais dentro da realidade brasileira, suas regras, ações táticas ofensivas e defensivas, embora necessário, não garantem por si só um ensino de qualidade desta ou daquela modalidade.

Tais colocações remetem-nos para a reflexão relativa a formação dos profissionais que atuam no referido contexto. Tem as Universidades ou, mais

precisamente, as faculdades de Educação Física preparado seus alunos para o desenvolvimento competente da função docente?

Acreditamos que a resposta para tal questão seja: não. Cabe mais uma vez esclarecer que, embora concordemos com Daolio (1995) quando reconhece que a prática profissional sofre influência de outros fatores a serem lembrados, remuneração, experiência de vida, reconhecimento, entre outros, acreditamos também na necessidade de uma mudança na estrutura que formar estes profissionais. Desta forma a Universidade deve, no nosso entendimento, considerar de maneira mais pontual o fato de que a maioria de seus estudantes não terá oportunidade de dar prosseguimento a sua carreira acadêmica, devendo assim prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho prontos para a análise crítica da estrutura onde se encontrarão. Tal reestruturação, no entanto, não é simples e não acontecerá rapidamente uma vez que é permeada por um conjunto de interesses que não condizem com as necessidades daqueles que acreditam na relevância desta reestruturação.

Assim, a cada passo na busca de soluções para os problemas do ensino este, sob influências diretas e indiretas do contexto onde se insere, mostra-se com problemas ainda mais complexos do que o inicialmente imaginado.

A solução para a questão deve se basear no aproveitamento dos elementos reconhecidos como positivos nas propostas anteriores de ensino, na reorganização dos pontos falhos à partir da realidade atual e na busca de mudanças da identidade do professor.

A este respeito, Perrenoud (1999) fala da necessidade de um melhor tratamento da atividade prática na formação deste professor, um tratamento que possa ser significativo na formação de profissionais capazes de entender que os

conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação e na realidade contextualizada. Olhando especificamente para o profissional de Educação Física, faz-se necessário prepará-los para a busca de relações de seu objeto específico de estudo com outras fontes de informação para que o ensino se dê de forma significativa para os alunos e orientado para o contexto específico onde ocorre.

Ainda segundo este autor, outros pontos igualmente importantes que necessitam de mudanças, no que diz respeito a figura do professor, passam pela adoção de uma prática pessoal diferenciada do uso dos conhecimentos na ação devendo para tanto, estar em contato com seu objeto de estudo de outra forma que não a aula em si, bem como, no caso dos professor de Educação Física, estar interado das informações sobre os esportes, da representação dos mesmos na comunidade onde trabalha, das alterações das regras, informações técnicas e táticas, das notícias veiculadas pela mídia, as publicações sobre o tema etc. Tarefa que despende tempo, interesse e que traz à tona a discussão relativa a remuneração, alterações na estrutura de ensino, mobilização política dos profissionais e governantes, entre outros aspectos.

Além disso, entender que os alunos terão uma maneira particular e individualizada de apropriação do conhecimento o que muitas vezes torna-se difícil de aceitar uma vez que, em muitos momentos a posição de destaque não será a do professor; aceitar a desordem, entender que a construção de competências significa indicar o mínimo requerido para que, a partir das informações oferecidas os alunos construam juntamente com a orientação do professor competências específicas e responsabilidade para participarem da decisão de qual será a direção e qual será o próximo passo a ser dado.

Frente às diversas dificuldades apontadas o professor terá ainda que, administrar a progressão das aprendizagens dos alunos. A questão aqui faz referência a necessidade de um novo modelo de avaliação que caminhe para a análise individual de cada aluno. No entanto, essa proposta torna-se complexa nas condições da ação cotidiana dentro de um modelo onde a progressão está organizada em séries.

Neste sentido, a adoção de ciclos plurianuais no ensino fundamental indicam um avanço no entendimento destas questões, porém, faz-se necessário uma adequação entre as alterações ocorridas, a escola e seus objetivos. Caso contrário propostas de qualidade se perderão no confronto de idéias novas em uma estrutura ultrapassada. Neste contexto, administrar a ansiedade, a expectativa de que todos os alunos progridam para um mesmo ponto e num mesmo ritmo será mais uma competência necessária ao professor que frente a diferentes formas de apropriação e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, certamente terá, inicialmente, dificuldades na condução de suas atividades.

No nosso entendimento, este poder ser o ponto crítico para o estabelecimento de novos parâmetros para as atividades escolares uma vez que, em muitos momentos, estabelecem-se situações de tensão e desequilíbrio com as quais os profissionais, que cresceram dentro de um modelo tradicional e posteriormente têm a sua formação acadêmica nos mesmos moldes, não conseguem lidar.

A análise dos fatores acima identificados mostra apenas parte das dificuldades do tratamento diversificado do ensino voltado para o desenvolvimento de competências.

Existem muitas possibilidades para o tratamento do ensino, de qualquer que seja o conteúdo, voltado para o desenvolvimento de competências. Cabe antes de tudo, ter consciência de que são muitas as necessidades de mudança de entendimento que poderão potencializar esta proposta de ensino. Trata-se, pois, de um processo lento que irá desde a valorização do trabalho docente até o entendimento, também por parte dos profissionais, dos elementos acima discutidos.

Desta forma, passaremos agora, a discussão da referida proposta apontando algumas possibilidades para o tratamento dos esportes coletivos e o desenvolvimento de competências.

### **3.2 Reconhecendo possibilidades no ensino dos esportes coletivos**

Na perspectiva que pretendemos para o ensino dos esportes coletivos, acreditamos que o primeiro passo deva ser o de superar o método onde o professor se coloca como detentor de todo o conhecimento a ser tratado nas aulas, modelo no qual os alunos participam como meros executores das tarefas propostas.

Estudos com o de Betti (1991) e Freire (1994) apontam para a necessidade da consideração das experiências anteriores dos alunos, seja ela adquirida através dos meios de comunicação, através de vivências práticas ou ainda dos saberes transmitidos de geração a geração, uma vez que *“A escola não constrói à partir do zero, nem o aprendiz é uma tabula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’ [...]”* (PERRENOUD, 1999). No caso do esporte, em nosso país, tal fato mostra-se de maneira significativa, no entanto, este fator não tem sido encarado com a devida seriedade e serenidade.

Dessa forma, tais propostas apontam para a necessidade da adoção de uma concepção diferenciada onde o professor busca conceber situações didáticas ótimas que permitam que os alunos vivenciem o conteúdo desenvolvido de acordo, entre outros aspectos, com sua capacidade de compreensão, concentração e seu interesse.

Para tanto, mais uma vez exerce papel fundamental a competência do professor que reside aqui em considerar as representações prévias dos alunos e à partir delas incentivá-los para a incorporação de novos elementos.

Ou seja, não se trata da transferência das responsabilidades do processo educativo dos professores para os alunos, e sim da consideração de ambos como responsáveis na busca de qualidade no complexo processo de ensino-aprendizagem. O que pretendemos é uma adequação, pelo professor, no tratamento de situações que vão além dos exercícios clássicos, que exigem a operacionalização de um procedimento conhecido.

Buscar o tratamento adequado dos elementos brevemente expostos acima para o ensino dos esportes coletivos é, antes de tudo, despender energia, tempo e dispor de competências profissionais para criar situações de aprendizagem diferenciadas, o que incluirá a análise de situações abertas, identificação e resolução de situações problema.

Desta forma, uma aula de voleibol será mais que a prática dos fundamentos do jogo. Será um espaço de discussão para além dos problemas de ordem técnicos-táticos do jogo em si; será também lugar de discussão dos outros aspectos que permeiam a prática da modalidade em diferentes contextos.

Estas colocações nos remetem, a título de exemplo, para uma aula na rede pública estadual, no município de Araras, interior de São Paulo que tivemos a

oportunidade de observar. O conteúdo da aula era o esporte, a modalidade, futebol. Num determinado momento o professor notou que os alunos o tempo todo diziam “palavrões” e quando interrompidos por esse professor que os questionou sobre o motivo dos constantes xingamentos, um deles responder: “O senhor já viu jogar futebol sem falar ‘palavrão’?”

Frente a tal constatação, não estaríamos nós, os professores, ingenuamente preocupados com aspectos pouco relevantes tanto para a realidade do aluno, como para com os objetivos de uma disciplina dentro do contexto escolar?

No nosso entendimento, a aula de Educação Física escolar deve tratar da contextualização das práticas corporais, esportivas ou não, que se constroem na relação dialética entre escola e sociedade, permitindo a realização de vivências práticas, bem como, a discussão das mesmas e alguns dos seus diferentes significados.

Nesta perspectiva, acreditamos que os objetivos da Educação Física podem ser mais amplos. Não mais gerais e sim, mais profundos.

Por que não, ter como objetivo das nossas aulas conseguirmos com que nosso aluno jogue melhor basquetebol? Por que não, junto a esta melhoria da prática, pretendermos que este mesmo aluno entenda por que os uniformes de basquetebol no Brasil tem o mesmo padrão dos uniformes americanos?

Acreditamos que estes exemplos reflitam a riqueza de possibilidades que a aula de Educação Física pode contemplar. Para conseguirmos, no entanto, que este tão aclamado potencial se torne instrumento de transformação, teremos, nós professores, que ser mais exigentes com nosso trabalho.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, enfatizando a compreensão dos alunos envolvidos a respeito dos esportes coletivos. Buscamos através da mesma perceber e analisar a compreensão dos alunos à respeito das diferentes situações propostas nas atividades práticas.

Dessa forma, pretendendo valorizar a subjetividade implícita nas respostas de cada participante e em suas ações optamos por esta possibilidade de análise.

Segundo Betti (1998, p. 61) esta abordagem permite ainda *“[...] o aprofundamento de uma determinada situação estudada e a exploração/compreensão dos vários significados e tendências possíveis, envolvidos na construção de uma prática pedagógica.”*

Baseados no referencial de pesquisa-ação proposto por Thiollent (1996, p.13) que considera *“[...] possível estabelecer um vínculo entre, de um lado, o raciocínio hipotético e as exigências de comprovação, e, por outro lado, as argumentações de pesquisadores e participantes”*, iniciamos o desenvolvimento do

trabalho na tentativa de identificar alterações, ou não, no entendimento da lógica (dinâmica) interna na prática dos esportes coletivos.

Segundo Brandão (1998):

*A pesquisa-ação surgiu da necessidade de pesquisadores das ciências sociais em formular propostas metodológicas de pesquisa que se diferenciasssem da relação unilateral e antidialógica estabelecida entre pesquisados e pesquisadores nas pesquisas convencionais. Estas novas propostas metodológicas consideravam importante que estas relações envolvessem processos expressivos, interativos, inovadores e conscientizadores. Nesta perspectiva, pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes.*

Portanto, no contexto deste trabalho (apontado adiante) a opção por esta proposta metodológica mostrou-se adequada uma vez que, mais do que a análise fria dos eventos, estabeleceu-se no período de sua realização, todo o complexo relacionamento entre relação professor – aluno.

Indicada por Thiollent (1996, p.14) para aplicação, dentre outras áreas na educação, a pesquisa-ação é definida pelo autor como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O desenvolvimento do presente estudo se deu através da aplicação da teoria de Garganta (1995) em duas escolas da rede pública estadual, no município de Araras interior de São Paulo. Tal teoria, numa crítica a reprodução de certos padrões do alto rendimento por vezes adotados para o ensino dos esportes, propõe uma metodologia centrada na decomposição dos esportes coletivos em “unidades funcionais” que em situação prática podem ser expressas no que o autor chamou de níveis de relação. Como já visto, trata-se de uma proposta centrada em

possibilidades de simplificação tática, que privilegia a identificação e o entendimento dos principais determinantes do jogo. Com o objetivo de permitir um entendimento da dinâmica de jogo por parte dos alunos, tenta possibilitar a busca de uma autonomia para a prática através da solução de problemas impostos pela situação de jogo.

Nos dizeres de Thiollent (1996, p.19) este estudo procurou em suas intervenções “[...] enfatizar a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento”. Em outras palavras, buscou através da apresentação de problemas relativos à situações de jogo desencadear reflexões que permitam a busca da referida autonomia em relação à prática dos esportes coletivos.

#### **4.1 O contexto da pesquisa**

A proposta para o desenvolvimento do trabalho foi a de intervenção em, como já citado, duas escolas da rede pública estadual no município de Araras, interior de São Paulo, realidade com a qual temos contato muito estreito e enxergamos problemas e possibilidades.

A escolha destas escolas se deu devido principalmente pelo fato de representarem diferentes contextos dentro da realidade educacional do município, bem como pela facilidade de acesso às mesmas.

A primeira, U. E. “Ignácio Zurita Jr.” é um escola central, de ensino fundamental e médio, com 1050 alunos divididos nos períodos matutino, vespertino e noturno. A exemplo da maioria das escolas estaduais do município esta oferece a disciplina Educação Física somente para os alunos do dois primeiros períodos. Outro fator a se considerar faz referência ao fato de que esta escola não possui

quadra ou espaço próprio para as aulas de Educação Física e utiliza para as mesmas a quadra de uma escola vizinha, também estadual.

A segunda escola contatada foi a U. E “Vicente Ferreira do Santos”. Situada num bairro considerado de classe média alta e também de ensino fundamental e médio, possui aproximadamente 1150 alunos divididos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Assim como na primeira escola, oferece a disciplina Educação Física somente para os alunos dos períodos matutino e vespertino. Nesta escola existem duas quadras poliesportivas descobertas que são utilizadas para as aulas.

Quanto às condições materiais procuramos, nas aulas ministradas para este estudo, trabalhar o mais próximo possível da realidade das escolas evitando grandes alterações no contexto de trabalho do professor da unidade.

Em ambas as escolas as aulas de Educação Física são duplas, uma vez por semana e em período inverso ao das demais disciplinas. As turmas com as quais desenvolvemos nosso estudo tiveram suas aulas nos seguintes horários: Escola 1 – às terças-feiras das 7:00h às 8:40h e das 8:45h às 10:20h; Escola 2 – às quintas-feiras das 8:00h às 9:30h e das 9:30h às 11:00h.

## **4.2 O contato com as professoras e as escolas**

Para a realização da nossa pesquisa entramos em contato, primeiramente, com as professoras de Educação Física das escolas escolhidas que consentiram com a pesquisa e colocaram suas turmas a disposição para o desenvolvimento das atividades.

O próximo passo, após contato inicial com as professoras, foi o contato com os diretores das respectivas unidades de ensino que também deram seu consentimento.

### **4.3 As modalidades desenvolvidas**

As modalidades desenvolvidas em nosso estudo foram o basquetebol e o futsal. Tal opção se justifica pelas diferentes características apresentadas pelas mesmas quando analisadas em suas especificidades dentro da perspectiva de Garganta (1995), defendida no referencial teórico.

Assim, temos que enquanto a condução de bola no basquetebol é feita com as mãos, no futsal este controle é feito com os pés. Enquanto o alvo no basquetebol tem orientação horizontal e é “livre” no futsal ele, além da presença do goleiro, tem orientação vertical, dentre outros aspectos.

Soma-se a estes o fato das mesmas serem, juntamente com o voleibol e o handebol, modalidades de destaque dentro da realidade brasileira (PAES, 1996)

### **4.4 A aplicação da proposta**

Neste estudo, num primeiro contato, foi explicado às turmas, compostas por aproximadamente trinta (30) alunos de ambos os sexos na faixa etária de 13 a 15 anos e matriculados no último ciclo do ensino fundamental, quem éramos e o que estávamos fazendo na escola.

Na primeira semana, observamos as aulas a fim de conhecermos melhor a realidade das escolas envolvidas. Na segunda semana, ajudamos as

professoras em algumas de suas atividades para um contato mais próximo com as crianças. Neste período um caderno de campo foi utilizado pelo pesquisador para anotar impressões e situações consideradas relevantes.

Dentre estas situações vale a pena destacar o diferente desenvolvimento das aulas. Numa das escolas percebeu-se os alunos à vontade com atividades dirigidas o que não aconteceu no outro ambiente. A este, a própria professora referiu-se como “o Piscinão de Ramos” (informação verbal), talvez associando o espaço da Educação Física a espaço de lazer, muitas vezes desorientado. Outros detalhes observados não foram considerados relevantes devido ao fato de nossa proposta não incluir análises relativas as aulas desenvolvidas nas escolas. No entanto, o comentário anterior projeta algumas das dificuldades encontradas nas aulas ministradas para a pesquisa, exemplo do que Daolio (1995) chamou de “cultura da prática”.

Após o breve período de adaptação em ambas as escolas foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (anexo 1) antes da aplicação das aulas a uma amostra de dez (10) alunos de cada turma, cinco (05) do sexo masculino e cinco (05) do sexo feminino, escolhidos aleatoriamente pela lista de chamada (QUEIRÓZ, 1983).

Thiollent (1985, p.35), dentre os vários tipos de entrevistas, define “[...] *b) semi-estruturada, aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas*”.

Posteriormente, foram ministradas cinco (05) aulas duplas para as quatro referidas turmas. Tais aulas, uma para cada nível de relação proposto (eu-bola; eu-bola-alvo; eu-bola-alvo-adversário; eu-bola-alvo-adversário-parceiro e eu-bola-alvo-adversários-parceiros), foram elaboradas com base na teoria de Garganta

(1995) para o ensino dos esportes coletivos e ministradas sempre em período oposto ao das demais disciplinas.

#### **4.5 A forma de trabalho**

Ressaltar a importância de um planejamento prévio das atividades de uma aula pode parecer redundância desnecessária, principalmente para professores experientes. No entanto, acreditamos que as mudanças verificadas nos últimos anos na área de Educação Física escolar, principalmente em relação às tendências pedagógicas, necessitam chegar ao cotidiano da escola, influenciando o planejamento e a prática pedagógica dos professores. Este cotidiano apresenta em seu contexto um conjunto de “pressões” que não tem permitido uma transformação significativa da prática cotidiana do professor de Educação Física. São vários os fatores que têm determinado essa dificuldade, dentre eles a falta de motivação dos profissionais que, sem o devido reconhecimento e mal remunerados, têm muitas vezes, se limitado a entrega da bola e observação de um jogo. Outro fator importante neste aspecto é a cultura da prática de nossos alunos que, após anos de atividade ou aula como as acima mencionadas nem sempre recebem com tranqüilidade aulas com atividades dirigidas.

A discussão destes problemas é longa e não constitui o principal objetivo de nosso trabalho, contudo, alguns aspectos como formação profissional, dentre outros serão detalhados a frente, em momento oportuno. Cabe assim, destacar trabalhos como o de Daolio (1995) que traz importantes considerações a respeito de mudanças na prática em Educação Física.

Desta forma, trataremos neste capítulo da apresentação de algumas atividades que possam servir como ponto de partida para reflexões futuras e permitam uma maior segurança para o planejamento das aulas dentro da metodologia proposta para o ensino dos esportes coletivos, vista nos capítulos anteriores. Embora a divisão, feita pelos autores para fins didáticos, desta proposta metodológica sugira um aumento de complexidade através da apresentação de novos elementos em cada nível de relação, nossa pesquisa indica que este não deve ser um caminho de “mão única” onde nem sempre em situação de ensino o nível de relação eu-bola precederá o nível de relação eu-bola-alvo, ou ainda, que cada um deles só possa se desenvolvido à partir do domínio total de um possível precedente em nível de complexidade.

Uma das grandes dificuldades no planejamento das atividades reside no deslocamento do foco sempre para o novo fator, apresentado no aumento de complexidade nos níveis de relação.

Utilizando ainda o exemplo anteriormente citado, ao progredirmos do nível de relação eu-bola, onde o objetivo é o de aprimorar a relação do praticante com o objeto de jogo, para o nível de relação eu-bola-alvo, nossa tendência foi, na maioria das vezes, somente o de explorar o novo elemento, neste caso o alvo. Fica então a “dica” para que a cada passo dado no aumento de complexidade atentemos também para os passos já percorridos.

Feitas tais colocações partiremos para a apresentação de algumas das atividades, utilizadas no desenvolvimento deste trabalho, dentro de cada nível de relação, bem como, as preocupações que motivaram a utilização das mesmas.

Antes porém, cabe ressaltar a importância de atividades que não aparecem na proposta de Garganta (1995) e que são de fundamental importância.

Tratam-se das atividades que permitam aos nossos alunos um melhor controle de corpo, ou seja, atividades que permitam aos praticantes uma melhor capacidade de saltar, girar, correr, mudar de direção etc. importantes para a prática de qualquer uma das modalidades esportivas em questão.

Voltando para a proposta de ensino dos esportes coletivos temos inicialmente o nível de relação **eu-bola** cujo desenvolvimento pretende, como já dito, o aprimoramento da relação do praticante com o objeto de jogo. Uma das primeiras preocupações neste processo deve ser possibilitar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de receber, conduzir, parar e passar a bola em busca do objetivo do jogo. Dentro destas possibilidades surgem alguns desdobramentos explicados no quadro na figura abaixo, à partir da qual pode-se criar inúmeras atividades.

**Quadro 1** – Possibilidades de exploração do nível de relação eu-bola

<b>Receber</b>	<b>Conduzir</b>	<b>Como?</b>
Alta	Linha reta	Com as mãos
Meia altura	Com mudança de direção	Com os pés
Baixa/Rasteira		Outra parte do corpo
Quicando		

A combinação de um item da coluna “receber”, um item da coluna “conduzir” e um terceiro da coluna “como?” e a utilização de diferentes materiais como bolas plásticas, ou bolas de futsal, ou bolas de basquetebol, permitem a criação de inúmeras variações por exemplo de estafetas que, embora saibamos possuir alguns problemas, podem ser, se conduzidas com alguns cuidados como a

garantia de participação de todos os alunos e o maior número de vezes possível, muito úteis para o desenvolvimento deste nível de relação.

Pode representar outra possibilidade, ainda no nível de relação eu-bola, uma adaptação da atividade “Siga o mestre”. Nesta proposta os alunos formarão duplas ou trios, cada grupo com uma ou duas bolas que deverá (ao) ser substituída (s) algumas vezes por outras de diferentes tamanhos, pesos e texturas. A idéia é, como na atividade original, solicitar que o(s) aluno(s) que está (ao) com bola sigam o “mestre” (aluno sem bola) conduzindo a mesma da forma que lhe for sugerida ou imposta pela necessidade.

Tal atividade possibilita o desenvolvimento de habilidades como driblar, a exemplo do que acontece em jogos que permitem a retenção da posse de bola, em diferentes direções independente do conforto e capacidade de controle de quem o executa. Permite ainda, ou melhor sugere, a tomada rápida de decisão para solucionar um problema, como por exemplo o de alterar a forma de condução da bola quando a de basquetebol que conduzia é substituída por uma de plástico, menor e murcha.

Após um certo desenvolvimento e uma certa capacidade de condução e controle do objeto de jogo outra possibilidade de aprimoramento deste nível de relação é a utilização da brincadeira tão conhecida de “Pegador”. Nesta proposta, dois ou mais pegadores devem, conduzindo uma bola, perseguir os colegas (sem bola). O aluno que for pego recebe a bola e passa a ser um dos pegadores.

Utilizar bolas diferentes como, uma de basquetebol, uma de futsal e uma de plástico possibilitará o desenvolvimento da habilidade de condução da bola necessária para a prática de um bom jogo através da exploração de diferentes

formas de condução, ora com as mãos (basquetebol), ora com os pés (futsal); ora com trajetórias uniformes, ora com trajetórias irregulares (bola de plástico).

Um passo a frente, numa divisão como já dita feita para fins didáticos, no desenvolvimento das habilidades de nossos alunos para a prática dos esportes coletivos, temos o nível de relação **eu-bola-alvo** através do qual pretende-se explorar e desenvolver no praticante a percepção da existência de uma alvo a ser atingido em situação de jogo e utilização de diferentes formas de fazê-lo.

A consideração a se fazer neste ponto diz respeito aos diferentes tipos de alvos que se constituem em situação de jogo. Se analisarmos, por exemplo, as modalidades handebol e basquetebol, temos alvos com diferentes características a serem consideradas para o planejamento das atividades neste nível de relação.

Uma destas diferenças diz respeito à orientação destes alvos. Enquanto no handebol o gol é relativamente grande e para atingi-lo os lançamentos são na sua maioria orientados para baixo, no basquetebol a cesta, muito menor, é obtida, na maioria das vezes, com lançamentos orientados para cima, diferenças importantes que devem ser contempladas nas atividades nem sempre nas suas especificidades, mas na diversificação de estímulos.

Analisando ainda outro aspecto deste nível de relação podemos considerar um companheiro de equipe ao qual um passe é direcionado como um alvo móvel a ser atingido.

Desta forma, temos atividades como o “Jogo dos dez passes” que contempla este último aspecto, onde alvos em deslocamento (colegas de equipe) podem ser visualizados e atingidos com lançamentos de diferentes formas e trajetórias.

Ainda pensando a utilização de estafetas com bolas diferentes podemos após os deslocamentos, corridas rápidas que caracterizam esta estratégia, explorar diferentes formas de conclusão para diferentes alvos como no exemplo que segue.

Alunos dispostos em grupos com quatro componentes. Três deles com bolas, uma de basquetebol, uma de futebol, uma de borracha e um deles sem bola o que permitirá o rodízio com todos os materiais. Ao sinal do professor os alunos terão que conduzir o objeto de jogo por toda a extensão da quadra da forma sugerida pela bola da modalidade. A bola de borracha tem condução livre. Será considerada vencedora a equipe que, além de mais rápida, obtiver maior êxito nas tentativas de atingir os diferentes alvos, ora o gol, ora a cesta.

Outra atividade expressão do nível de relação eu-bola-alvo é a “Queimada” que pode, com adaptações como a realização do jogo sobre a rede de voleibol e determinação de se “queimar” da linha da cintura para baixo, representar uma possibilidade interessante para o desenvolvimento de formas de lançamento para a modalidade handebol.

Utilizando exemplo desta vez do voleibol, temos que no momento da recepção de um saque o alvo inicial é o parceiro que ocupa uma posição próxima a rede no centro da quadra (posição 3 do voleibol), o levantador, e em frações de segundo este alvo passa a ser uma posição específica da quadra adversária para onde se direcionará o ataque.

Essa dinâmica na transferência de um alvo para outro, bem como, nos exemplos anteriormente citados de alvos com diferentes características e constantes alterações são fatores que justificam nossa preocupação com o desenvolvimento

das habilidades para a prática do jogo de maneira aberta como sugerido na proposta de Graça e Garganta (1995).

Estes mesmos autores sugerem como próximo passo para a busca de jogo de qualidade nos esportes coletivos que, após o desenvolvimento da relação dos praticantes com o objeto de jogo e oferecidas possibilidades diversas de se atingir o gol ou ponto, a seqüência nesta relação de ensino-aprendizagem esteja em conhecer como um parceiro pode facilitar a obtenção deste gol ou ponto, nível de relação **eu-bola-alvo-parceiro**.

Cabe, porém, antes de trazermos exemplos práticos deste nível de relação, fazer referência a um aspecto importante para o bom desenvolvimento dos alunos na aprendizagem também dos esportes coletivos. Trata-se do papel do professor em oferecer atividades que apresentem um desafio aos alunos, mas que principalmente permitam que os mesmos obtenham êxito na execução das mesmas fazendo com que esses alunos tomem gosto pela modalidade em prática. Não são raras as oportunidades em que a não consideração deste aspecto tem levado alguns alunos a abandonarem a prática desta ou daquela modalidade.

O voleibol, modalidade que por não permitir a retenção da posse de bola, torna evidente a necessidade das ações em busca do objetivo contarem com a ajuda de ao menos um parceiro. Trata-se do levantador que a cada bola recebida tenta possibilitar que os atacantes tenham melhores condições de derrubar a bola na quadra adversária.

Outro exemplo ainda no voleibol, são os atacantes de centro de rede que saltam o tempo todo fintando atacar para facilitar a ação de um segundo atacante contra um possível bloqueio. Um corta luz em situação de arremesso no basquetebol é um outro bom exemplo.

Na escola são várias as possibilidades de exploração desta unidade funcional. Lembramo-nos das atividades em que um ou mais membros da equipe tem o controle do alvo a se atingir e busca a facilitação do ponto de sua equipe.

Embora tal situação não expresse uma situação real de jogo a mesma pode ser utilizada corrigindo algumas pequenas imprecisões nas finalizações na busca de êxito e do prazer de jogar a que nos referimos a pouco.

Caracterizando o nível mais simples de jogo temos o próximo nível de relação **eu-bola-alvo-adversário**. Simples é a estrutura mas nem sempre simples é a solução para as situações impostas nesta relação.

Atividades do tipo um contra um (1 X 1) nas diferentes modalidades são importantes para o desenvolvimento futuro de um bom nível de jogo. Todas as variações táticas buscam em última instância essa “simplificação” para que, depois de solucionados os problemas impostos pela tática dos grupos participantes, haja uma maior possibilidade de êxito na conclusão em busca do gol ou ponto.

Num exemplo prático. Voltemos a atividade de “Pegador” proposta para o nível de relação eu-bola e invertamos os papéis. Nesta proposta, quem pega é um pequeno grupo sem bola que, para reverter a situação de ser o pegador tem que “roubar” a bola de qualquer outro aluno que está fugindo, esteja ele conduzindo a bola com os pés ou com as mãos. Neste caso o objetivo poderia ser também, além de manter a posse de bola contra a ação de um adversário, levá-la até um ponto específico da quadra (alvo) que, quando atingido, permite mais uma chance ao praticante que está com a bola de permanecer fugindo ou ainda represente a marcação de um ponto.

Terminadas as aulas foi repetido o mesmo processo de coleta de dados, anteriormente descrito, a fim de verificar possíveis alterações no entendimento da dinâmica dos jogos por parte dos alunos.

Mahlo (1974, citado por MORENO, 2000) identifica três fases como componentes de um movimento estratégico no jogo: a percepção e análise da situação de jogo; a solução mental do problema e a solução motora ou execução prática do movimento, indicativos de diferentes níveis de entendimento das ações do jogo. A análise proposta neste estudo limitou-se a verificação, em momentos distintos dos dois primeiros componentes.

Após esta fase e transcrição das entrevistas foram realizadas: a) leitura prévia de todo o material; b) nova leitura, agora com análise do material e identificação dos resultados c) um terceira leitura como “varredura”, para identificação de possíveis resultados que não houvessem sido analisados.

A análise contou com um retorno ao referencial teórico para interpretação legitimada no mesmo.

A seguir, apresentamos os resultados das análises realizadas.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como já dito, a proposta neste trabalho pretendeu, após a aplicação e desenvolvimento de aulas dentro da metodologia proposta por Garganta (1995) verificar a ocorrência ou não de modificações no entendimento da dinâmica do jogo por parte dos aluno.

Assim cabe, neste momento, discutirmos as respostas apresentadas a fim de analisarmos o processo de apropriação do conhecimento envolvido na prática dos esportes coletivos na referida realidade.

Foram estabelecidos quatro padrões de resposta para a análise deste entendimento. Para esta interpretação utilizamos: “resposta errada” – indicativo de entendimento falho da situação de jogo; “resposta intermediária 1” – indicativo de entendimento parcial (ruim); “resposta intermediária 2” – indicativo de entendimento parcial (bom) e “resposta esperada” – indicativo de um bom entendimento da situação de jogo.

Pudemos observar que em ambos os momentos de aplicação das entrevistas com os alunos, ou seja, antes e depois do desenvolvimento das aulas,

foram apresentadas respostas em todos os níveis de entendimento. Assim, trazemos abaixo uma reflexão à partir das respostas dadas nos dois referidos momentos indicando as mudanças no quadro geral de entendimento do jogo por parte dos alunos envolvidos.

Um dos aspectos observados refere-se a possibilidade de retenção ou circulação da posse de bola em situação de jogo. Pretendemos, com a pergunta, conhecer a capacidade do aluno de analisar as possibilidades de seqüência do jogo bem como, o entendimento de sua participação quando, em situação de ataque, não tem a posse de bola.

Analisando este nível de relação (eu-bola), o quadro inicial indicou falhas no entendimento deste elemento na situação de jogo. Questionados sobre a função dos jogadores que, parte da equipe na ação ofensiva, não têm a posse de bola, dos vinte e cinco (25) alunos que concluíram a pesquisa, num primeiro momento, treze (13) apresentaram respostas equivocadas. Após a intervenção este número caiu para dez (10). Referem-se a

“Ajudar a defender.” – Suj. 02

“[...] tentar pegar a bola pra ganhar.” – Suj. 07

“Marcar. Marcar [...] marcar o parceiro.” – Suj. 08

De modo geral, entendem somente a defesa como oportunidade de participação ativa no jogo quando não estão com a bola.

Ainda a respeito desta situação diferentes entendimentos parciais foram identificados. Inicialmente nove (09) e, num segundo momento, onze (11) alunos incluem-se neste grupo. Para os mesmos a função dos jogadores que não têm a posse de bola em situação de ataque é

“[...] ficar no canto e a gente pode tocar pra eles. Pelo menos eles fazem alguma coisa.” – Suj. 04

“[...] prestar atenção, ficar atento pra receber a bola.” – Suj. 13

“[...] tentar receber a bola pra fazer o ponto.” - Suj. 15

“Ficar ali para receber a bola [...]” – Suj. 18

Neste grupo, embora reconheçam a sua possibilidade de participação no ataque, entendem a mesma como sob influência ou controle indireto do participante com bola, o que é correto. Não percebem, no entanto, a importância de deslocarem-se buscando ocupar posições na quadra que potencializem o recebimento da bola, que os coloquem ativamente dentro da ação ofensiva.

Inicialmente apenas três (03) alunos indicaram um entendimento adequado de suas funções na referida situação. Num segundo momento este número passa para quatro (04).

“[...] os que estão no ataque devem se posicionar para poderem receber a bola.” – Suj. 19

“[...] levar a marcação, aparecer pra receber a bola [...]” – Suj. 20

“A função deles é ajudar na jogada de quem está com a bola dando apoio [...]” – Suj. 22

Em linhas gerais, poucas foram as mudanças de entendimento deste aspecto entre a primeira e a segunda entrevista.

Respondendo à questão: Quando você está com a posse de bola quais são as possibilidades de continuação do jogo? (questão 1.b – Anexo 1), no entanto, pudemos observar mudanças mais significativas. Enquanto num primeiro momento apenas um (01) aluno apresentou um entendimento adequado da questão, após a intervenção este número subiu para seis (06).

Dois (02) alunos não responderam a questão na primeira entrevista quando questionados sobre este aspecto. O número de alunos com um entendimento parcial da questão diminuiu de dezenove (19) para dezesseis (16)

enquanto permaneceu inalterado o número de alunos que indicaram problemas de entendimento da situação, três (03).

Estes últimos entendem como possibilidade de continuação do jogo.

“[...] posso chutar e fazer o gol.” – Suj. 06

“[...] jogar pro que esteja marcado, se não tiver marcado é mais fácil pro lance.” – Suj. 11

Tais respostas indicam, no nosso entendimento, uma possível dificuldade no controle do objeto de jogo. Desta forma, a opção pela solução de passar a bola ou concluir sem necessariamente considerar outros fatores como, por exemplo, a distância do alvo ou a busca de um parceiro livre de marcação, aparece em destaque.

Num segundo grupo incluem-se a maioria das respostas. Para estes

“Quando tem muitas pessoas perto de mim eu passo a bola pra outra e tento sair do lugar. Varia de muitas situações que tem isso.” – Suj. 01

“Onde tiver um livre eu toco. Vou pra frente quando apertar eu toco pro livre.” – Suj. 07

“[...] eu vou pra frente e se não tiver ninguém livre eu vou pro ataque. Já se tiver um bem posicionado eu passo, se tiver alguém me marcando.” – Suj. 18

Neste grupo, embora fique bastante evidente o entendimento das situações de retenção e circulação da bola, nota-se uma certa dificuldade em relação ao entendimento de um dos elementos do jogo. Trata-se da busca do objetivo. Poucas foram as referências, neste momento, em relação a chutar ou arremessar em direção ao objetivo como possibilidades de continuação do jogo.

Falando ainda sobre as possibilidades de continuidade do jogo quando estão com a posse de bola (questão 1.b – Anexo 1) outros alunos parecem ter um entendimento melhor da questão.

“Eu vejo qual o caminho mais fácil pra chegar no gol do adversário se é melhor eu tocar ou driblar ou se dá pra chutar.” – Suj. 10  
“Chutaria pro gol ou arremessaria. Veria se alguém estivesse em melhores condições.” – Suj. 15  
“Passando pra outra pessoa ou tentando andar com a bola. Fazer o passe ou tentar arremessar na cesta ou fazer gol.” – Suj. 25

Cabe destacar, além das possibilidades acima discutidas, a observação de alterações dentro do que, na análise, nos referimos como “entendimento parcial”. Desta forma, observamos que alguns alunos que inicialmente apresentaram respostas mais próximas do considerado erro de entendimento evoluíram para a apresentação de respostas mais próximas do esperado. Tais alterações não aparecem na análise dos números em geral.

Considerada a relação entre o praticante e o objeto de jogo partiremos agora para análise da percepção do aluno de um alvo a se atingir e os fatores a serem considerados na tentativa de fazê-lo.

A este respeito, quando questionados sobre o que levar em consideração antes de tentar atingir o gol ou a cesta (o alvo) o número de alunos que indicaram problemas de entendimento desta relação caiu de seis (06) para cinco (05). Para estes é necessário considerar

“Muita confiança e treinar bastante” – Suj. 02  
“[...] tem que tentar passar a bola com a mão. Fazer o máximo [...]” – Suj.05  
“Olhar para não só eu fazer o gol, mas o time, porque é errado os caras acharem que são melhores e ir em direção ao gol[...]” – Suj. 22

Neste grupo as questões pessoais interferem na resposta relacionada à busca do objetivo do jogo em si. No entanto, tais respostas nos alertam para um tratamento mais adequado dos fatores pessoais e psicológicos que envolvem a prática do jogo.

Questões relativas à exclusão, influência negativa de algumas lideranças, dentre outras, podem aparecer nestas situações cabendo ao professor participar ativamente a fim de permitir e incentivar a resolução de conflitos pelos alunos à partir da consideração dos limites de cada um.

Parte do grupo intermediário, inicialmente quinze (15) e após a intervenção dezesseis (16) alunos consideram outros aspectos como elementos a se considerar antes da tentativa de buscar o ponto durante o jogo (questão 2.a – Anexo 1). Respondem:

“[...] eu vejo quem está livre pra tocar e tentar fazer o gol [...]” – Suj. 12

“Observar o jogo, ver se tem alguém em melhor posição que eu para tentar a cesta.” – Suj. 18

“Ver se o adversário estaria marcando e se tiver a possibilidade de passar a bola eu passo, se não eu continuo o jogo sozinha.” – Suj. 24

Estes alunos incluem, na avaliação da situação, a possibilidade de um parceiro estar melhor posicionado para marcar o ponto e também a de estar, momentaneamente, impedido de fazê-lo devido a presença de um adversário. Não fazem referência, no entanto, a observação de uma posição na quadra que é, no nosso entendimento, um dos fatores fundamentais.

Quatro (04) outros alunos porém, indicam entendimento mais desenvolvido em relação à busca do objetivo do jogo.

“Sempre ver a situação e o lugar em que você está. Se há a possibilidade. Se não tiver tocar pro outro que estiver livre pra fazer o gol.” – Suj. 11

“Se eu não estou marcada, se a pessoa que eu vou passar a bola não esta marcada e se eu estou numa boa posição pra fazer a cesta ou acertar o gol.” – Suj. 01

“[...] o posicionamento dos adversário e de meus companheiros e a distância da meta.” – Suj. 20

Ainda analisando a relação do praticante com o objeto de jogo em busca do objetivo do mesmo, quando questionados sobre qual o objetivo do jogo várias foram as respostas que indicam dificuldade neste entendimento. Neste grupo varia de dezenove (19) para dez (10) o número alunos que, dentre outros aspectos, confundem o objetivo do jogo com os objetivos pessoais ou da equipe..

“Tentar aprender a jogar. Quanto mais joga, mais a gente aprende.” – Suj. 05  
“Jogar. Se ganhar está bom, se perder também.” – Suj. 13  
“A vitória, mas também em um jogo você pode fazer novos amigos [...]” – Suj. 21

As respostas utilizadas no exemplo trazem, além da questão anteriormente discutida em relação à prática do jogo, importantes elementos a serem considerados no ensino dos esportes coletivos e por que não dizer nas aulas de Educação Física em geral.

O primeiro contribui, à partir do conhecimento individual e de suas vivências práticas, ao entender e citar que só jogando poderá aprender mais. Este conhecimento foi discutido por Souza (1999) em seu artigo intitulado “É jogando que se aprende: o caso do voleibol”. Diferentemente do que propõem algumas metodologias como as criticadas no referencial teórico deste estudo é importante pensar a construção da informação trazida por este aluno a fim de utilizarmos novas propostas para o desenvolvimento dos esportes coletivos na escola.

Na medida em que considera importante a oportunidade de jogar, independentemente do resultado final, outro entrevistado valoriza a participação fator para o qual a proposta deste trabalho pretende contribuir ao incentivar a utilização de práticas que permitam a participação de todos indistintamente.

O número de respostas dentro do grupo considerado de entendimento parcial aumenta de dois (02) para quatro(04). Enquanto varia de quatro (04) para onze (11) o grupo com um bom entendimento da questão. Estes últimos respondem como sendo o principal objetivo do jogo

“o gol [...]” – Suj. 07

“Tem que fazer o gol ou a cesta.” – Suj. 11

“Principal seria fazer o ponto.” – Suj. 24

O próximo elemento analisado refere-se ao fator que inicia as relações de jogo propriamente dito. Trata-se de, além das relações anteriores, considerar a presença de um adversário e elaborar soluções para problemas identificados na nova situação.

Questionados sobre as conseqüências da presença de um oponente para o jogo. Seis (06) alunos não responderam a pergunta na primeira entrevista. Daqueles que o fizeram, inicialmente três (03) e, num segundo momento, oito (08) alunos incluem-se no grupo com dificuldades de entendimento. Indicam que a presença de um adversário

“[...] é pra você prestar mais atenção no jogo e tentar arriscar a bola, chutar [...]” – Suj. 01

“Representa que você tem que jogar sério para ganhar o jogo porque com o adversário nenhuma vitória é fácil.” – Suj. 09

“[...] é como se fosse um colega meu brincando.” – Suj. 19

Nenhum destes entrevistados indicou entendimento do problema gerado pela presença do adversário em situação de jogo, a oposição em relação à busca do objetivo.

Outros quatorze (14) e posteriormente treze (13) alunos, um passo a frente no entendimento deste aspecto, descrevem a figura do adversário como sendo

“[...] tudo, porque se não, não tem como você jogar [...]” – Suj. 04

“É como se ele estivesse me ameaçando pegar a bola. Me impedindo de marcar o ponto.” – Suj. 16

Indicam, portanto, conhecer a relação de oposição que acontece no jogo. Mais do que isso, entendem que sem esta oposição a situação de jogo não se configura.

Dois (02) alunos entendem esta oposição como a busca de objetivos distintos no qual a função dos participantes se alternam e onde um tenta sempre anular a ação do outro. Posteriormente este número aumentou para quatro (04).

Respondem:

“Pra mim representa uma pessoa querendo roubar a bola para fazer o gol em você.” – Suj. 18

“Ele vai querer roubar a bola de mim pra tentar fazer a jogada dele. O que ele é pra mim é um obstáculo.” – Suj. 25

Considerando este aspecto solicitamos aos alunos entrevistados a apresentação de duas soluções para o problema gerado pela oposição exercida pelo adversário. Apenas um (01) dos entrevistados não respondeu inicialmente a questão. Muitas foram as respostas indicativas de um bom entendimento neste situação. Doze (12) alunos, número que permaneceu inalterado, encontram-se no grupo que apresentou a resposta esperada.

“Passar a bola pra um parceiro meu ou tentar passar por ele” – Suj. 13

“Procuraria me livrar dele ou procuraria alguém melhor posicionado pra passar a bola [...]” – Suj. 15  
“Posso tentar driblar ele pra marcar o ponto ou então tocar pra outro marcar.” – Suj. 25

Outras respostas indicadas, consideradas como parte do grupo de entendimento parcial, são a opinião de inicialmente dez (10) e, numa segunda análise, doze (12) alunos que consideram solução em situação de oposição:

“Tentar desviar e fazer o gol mesmo assim. Mesmo que tem gente pela frente eu sempre chuto pra fazer o gol.” – Suj. 05  
“[...] Ir lá e fazer o gol.” – Suj. 08  
“Eu toco ou finalizo a jogada.” – Suj. 18

Num terceiro grupo, reduzido de dois (02) para um (01) aluno indica elementos gerais e a conclusão em direção ao objetivo como solução para o problema proposto.

Discutidas as questões impostas pela presença de um adversário cabe analisarmos a elaboração das respostas dos alunos à partir da apresentação de um elemento facilitador. Um parceiro com o qual contar na busca do objetivo do jogo.

Questionados sobre as possibilidades representadas pela presença de um parceiro em situação de jogo, grande parte das respostas se concentraram no grupo considerado de entendimento parcial.

Cabe ainda destacar que, inicialmente, dezesseis (16) entre as dezenove (19) respostas incluídas neste grupo estão mais próximas da considerada resposta esperada. Esta proporção, após as aulas ministradas, passou para dezesseis (16) entre dezessete (17). Para estes alunos a presença de um parceiro

“Pode ajudar [...] eu posso chutar pra ele ou ele pode chutar a bola pra salvar o jogo.” – Suj. 16

“Se eu estou com a bola e tem gente me marcando eu passo a bola para o meu colega ou tento marcar o ponto. Passo a bola pro parceiro e tenho que ficar desmarcado pra ele passar a bola pra mim [...]” – Suj. 03  
“[...] é um jeito de passar a bola. É uma ajuda no jogo.” – Suj. 08

Para este grupo a presença do parceiro é visivelmente importante.

Fazem referência a troca de passes em situação de dificuldade não identificando, no entanto, outras possibilidades de apoio pelo mesmo se não pelo passe ou recebimento da bola.

Inicialmente quatro (04) e após a intervenção sete (07) alunos apresentam um entendimento mais completo da questão. Respondem:

“Eu posso passar pra ele sem estar marcado independentemente de onde ele estiver. Não adianta nada eu passar pra ele se ele estiver marcado [...] Ele tem que atrapalhar quem estiver me marcando.” – Suj.16  
“Ele pode receber a bola ou então obstruir o adversário.” – Suj. 20  
“[...] tentar me ajudar. Pegar vindo de trás pra tentar receber a bola ou tentar afastar o adversário de mim.” – Suj. 25

Consideram, portanto, além da já referida possibilidade de troca de passes, o parceiro como alguém que pode, através de deslocamentos, provocar uma situação momentânea de superioridade numérica, um desequilíbrio na situação de marcação que poderá permitir êxito na busca do objetivo.

Inicialmente dois (02) alunos apresentaram respostas equivocadas a este respeito, número que diminui para apenas um (01).

Analisando ainda a presença deste parceiro, os alunos foram questionados a apresentar possibilidades de ação conjunta com o mesmo, desta vez em situação de igualdade numérica.

Mais uma vez a configuração das respostas foi semelhante. Todas as vinte e cinco (25) respostas obtidas na primeira entrevista incluem-se na faixa considerada de entendimento parcial do jogo. Em situação de dois contra dois (2 X 2) indicam com saída:

“Tocar a bola. O importante é tocar a bola” – Suj. 08

“Pode fazer um dois, pode tentar driblar depois tentar fazer o ponto.” – Suj.15

“Se ela estiver marcada tem que se livrar de quem ta marcando ela. Eu toco pra ela passo ou vou pro lado dela [...]” – Suj. 02

A referência principal nestas respostas é mais uma vez a troca de passes considerando, agora, o problema gerado por mais um adversário e os cuidados que esta situação impõe.

Numa segunda análise dois (02) alunos deste grupo indicam uma evolução no entendimento da questão incluindo em suas respostas a possibilidade de realização do bloqueio dos adversários.

“[...] uma pode ir batendo bola até na cesta [...] ou a minha parceira impedir que alguém venha na minha direção.” – Suj. 17

“Fazer um passe tabelinha ou ela também deveria tirar o adversário de mim [...]” – Suj. 25

Ainda pensando em condições de igualdade numérica propusemos aos alunos participantes considerar uma situação de jogo com mais jogadores (parceiros e adversários). Último dos aspectos analisados representa a situação de jogo formal.

Mais uma vez há respostas em todos os níveis de entendimento considerados. Um primeiro grupo de alunos, considerado com problemas de entendimento, apresentaram as seguintes respostas para a questão: “O que representa pra você a presença de mais parceiros e adversários numa situação de jogo?”

“Não muda nada.” – Suj. 07

“[...] mais difícil porque muita gente no campo atrapalha.”- Suj. 08

“Acho que o jogo fica mais difícil porque fica mais enrolado.” – Suj. 18

Neste grupo que variou de sete (07) para dois (02) alunos as respostas indicam uma dificuldade de leitura da situação de jogo devido ao aumento de possibilidades que a presença de mais participantes provoca. Indicam, em última instância, as dificuldades dos alunos no tratamento da situação de jogo formal. Tratam-se exemplos que justificam nossa, já explicitada no referencial teórico, preocupação com a utilização de metodologias que propõem a utilização desta forma de jogo como principal possibilidade de intervenção.

Parte do grupo considerado de entendimento parcial apresentam diferentes possibilidades para a mesma situação. Dentro deste grupo o número de alunos variou de treze (13) para dezesseis (16). Parte destes respondem a questão da seguinte forma:

“O jogo fica mais fácil tem mais possibilidade de fazer gol, tem mais gente pra tocar, mais gente pra se movimentar.” – Suj. 10  
“[...] mais fácil. Fica mais fácil fazer o ponto com os mais parceiros.” – Suj. 13

Estes alunos entendem a presença de mais parceiros como fator facilitador das ações em busca do ponto, o que é correto. No entanto, ao contrário dos exemplos do próximo grupo, não fazem referência ao aumento de dificuldade causado pela oposição de mais adversários. Para a questão este subgrupo apresenta as seguintes respostas:

“[...] com mais gente o jogo fica mais difícil, porque tem mais gente para atrapalhar os que estão jogando. “ – Suj. 17  
“Acho que não muda muito, só atrapalha a hora de tocar pro parceiro.” – Suj. 12

Em um conjunto que variou de cinco (05) para sete (07) respostas outros alunos indicam possuírem um entendimento mais completo da situação. Para estes

“[...] mais parceiros seria mais ajuda pra competir e mais adversários seria mais obstáculos para tentar vencê-los.” – Suj. 25

“ O jogo fica mais legal, tem mais pessoas pra você tocar e tem mais inimigos pra você pensar melhor. Aí o que decide é a habilidade.” – Suj. 22

“Tanto mais obstáculos para marcar o ponto quanto mais opções de ataque [...] tem mais possibilidades de jogo.” – Suj. 20

Entendem portanto, a necessidade de consideração de ambos os aspectos, tanto o ofensivo quanto o defensivo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo permitiu a análise de aspectos relevantes para o desenvolvimento de aulas do conteúdo esporte na Educação Física escolar.

O primeiro deles refere-se ao tratamento deste conteúdo de forma a permitir a apropriação de conhecimento a respeito da dinâmica destes esportes por parte dos alunos.

Como sugerem os PCNs (BRASIL, 1988), o referido conteúdo constituiu-se, nesta pesquisa, em uma oportunidade de transformação do esporte em saber escolar, relevante para a vida cotidiana dos alunos na busca de desenvolvimento das habilidades do jogo e objetivando permitir uma autonomia em relação à sua prática.

Durante a realização deste trabalho foram identificados e analisados aspectos fundamentais na relação de ensino e aprendizagem do esporte que permitiram mudanças no entendimento dos determinantes do jogo por parte dos alunos participantes. Tal desenvolvimento se deu através de intervenções, mas que garantiram a explicitação de fatores, sugeridos por Garganta (1995), que justificaram

aos alunos “como”, “quando” e “porque” o conhecimento em questão é relevante, dando assim significado a suas ações.

Numa confirmação às críticas trazidas no referencial teórico, as informações obtidas na pesquisa indicam a necessidade de repensarmos o ensino dos esportes coletivos no referido contexto. Segundo Garganta (1995), Graça e Oliveira (1995), Oslim (1996), entre outros, mais do que o desenvolvimento isolado das técnicas, faz-se necessário entender o desenvolvimento e utilização das mesmas em situação de jogo.

A oportunidade de jogar para aprender deve ser entendida como elemento fundamental de aprendizagem. Este fator constitui mais uma importante confirmação de que o modelo por hora utilizado, baseado no ensino de habilidades técnicas isoladas para utilização das mesmas em situação de jogo, não é adequado nem ao desenvolvimento do jogo, nem as necessidades dos alunos.

Na medida em que propõe a busca do aprimoramento técnico como condição para uma boa aplicação destes elementos no jogo em si e restringe as oportunidades de jogos que, adaptados ao universo de possibilidades dos alunos, possam efetivamente promover um desenvolvimento e entendimento da dinâmica do mesmo, estas propostas devem ser repensadas. Mudanças são necessárias a fim de, dentre outros objetivos, promover um melhor entendimento do jogo e evitar problemas como o da exclusão.

De posse destas informações outro foco deste trabalho está na figura do professor uma vez que terá que reunir diferentes competências para a operacionalização da proposta apresentada neste trabalho. Como sugere Perrenoud (1999), mais do que o conhecimento do conteúdo em questão, será necessário,

dentre outros fatores, competência para avaliar e administrar diferentes velocidades de apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

O desenvolvimento dos trabalhos nesta pesquisa indicaram que dentre essas competências será essencial uma boa capacidade de negociação. Mediar a participação de alunos com níveis diferentes de habilidade dentro de atividades de jogo, mantê-los motivados e concentrados na sua aprendizagem mostrou-se uma tarefa complexa porém, com base nos resultados obtidos, muito possível.

Será importante para o professor, no desenvolvimento de trabalho dentro desta proposta, ter em mente quatro elementos estudados a saber: a) Sempre considerar a possibilidade de trabalhar com jogos (OSLIM, 1996); b) Jogos adaptados à realidade dos alunos (PAES, 1996); c) Compreender as diferentes capacidades de apropriação dos alunos (PERRENOUD, 1999) e d) Entender que jogar bem não significa, necessariamente, jogar de acordo como o modelo do esporte de alto rendimento (BÁFERO, citado por SOUZA, 1996).

Os dados obtidos em nossa pesquisa indicam que a metodologia proposta por Garganta (1995) deve ser considerada na medida em que promoveu, em todos os aspectos de jogo (níveis de relação) analisados, o desenvolvimento da capacidade de análise do mesmo por parte dos alunos. Indicado em nossa análise, este desenvolvimento se deu de diferentes formas, progressões de diferentes proporções foram observadas. No entanto, vale destacar o que consideramos fator fundamental. Trata-se de um indicativo que o conteúdo esporte tratado dentro desta metodologia constituiu-se num conhecimento a ser desenvolvido, apreendido, reconstruído pelos alunos. Ou seja, permitirá caminharmos efetivamente na direção da tão almejada autonomia para a prática ou não do esporte, bem como a sua apreciação.

Esta forma de tratamento permitiu ainda a participação indistinta dos alunos fator que, além de influenciado pela proposta de trabalho, depende fundamentalmente do professor, pois não são raras as situações em que, mesmo dentro da atividade proposta, não são garantidas as oportunidades de participação.

Tais fatores são elementos essenciais para o tratamento da área de Educação Física como disciplina dentro do ambiente escolar dotada, portanto, de um conhecimento específico a se desenvolver na relação entre Educação Física, a escola e a sociedade.

Pretendemos com estas considerações contribuir para o entendimento e tratamento adequado do esporte, consideradas as características do mesmo e do ambiente onde se dá o seu ensino.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 14ª. Edição. São Paulo. Cortez & Autores Associados, 1990.

BAYER. C. **O ensino dos desportos coletivos**. Paris: Vigot, 1994.

BENTO, A. **O ensino dos esportes coletivos na aula de educação física escolar**. Monografia de graduação. Unicamp. Campinas, 1997.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Ensino de 1º. e 2º.graus: Educação Física pra quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 13, n. 2, jan. 1992.

BETTI, I. C. R. Educação Física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 16, n. 3, 158-167, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. Tese de Doutorado. São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 1998.

BERKOWITZ, R. J. Tactical approaches to teaching games. **Journal of Physical Education Recreation & Dance**. Reston/VA, Volume 67, p. 44-45, 1996.

BLAZQUEZ, D. **Iniciación a los deportes de equipo**. Martinex Roca, Barcelona, 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1992.

DARIDO, S. Professores de educação física: procedimentos, avanços e dificuldades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 18, n. 3, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação física escolar**: questões e reflexões. Araras/SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4ª. Edição. Campinas, Scipione, 1994.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 3 ed. São Paulo: Lisboa, 1991.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. 2ª. Edição. Porto, Universidade do Porto, 1995.

LIMA, A. F. S. O. **Pré-escola e alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

MORENO, J. H. **La iniciación a los deportes desde su estrutura dinámica**. Barcelona: INDE, 2000.

NÉ, Robert et alii. **Enseñar balonmano para jugar em equipo**. Barcelona: INDE, 2000.

OLIVEIRA, A. A. B. de. & HILDEBRANDT, R. A necessidade de mudança metodológica no ensino da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 16, n. 1, s.d.

OSLIM, J. L. Tactical approaches to teaching games. **Journal of Physical Education Recreation & Dance**. Reston/VA, Volume 67, n. 4, p. 27, 1996.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas, São Paulo, Editora Unicamp, 1992.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas, 1996.

PARLEBÁS, P. **Eléments de sociologie du sports**. P. U. F. Paris, 1981.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Edit, 1999.

QUEIRÓZ, M. I. P. de. **Variações sobre técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 12<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

SOUZA, A. J. **Ensinando e desenvolvendo o esporte na escola : o caso do voleibol**. Monografia de graduação. Unicamp. Campinas, 1996.

SOUZA, A. J. **É jogando que se aprende:** o caso do voleibol. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). *Pedagogia dos esportes*. Campinas. Papirus, 1999.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 4ª. Ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TURNER, A. Teaching for understanding: myth or reality? **Journal of Physical Education Recreation & Dance.** Reston/VA, Volume 67, n. 4, p. 46-48, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte.** Ijuí. Edição Unijuí, 1994.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Questões sobre o entendimento da lógica do jogo

- 1) Eu – bola
  - a) Qual a função dos jogadores que não estão com a bola em determinado momento do jogo?
  - b) Quando você está com a posse de bola quais são as possibilidades de continuação do jogo?
- 2) Eu – bola – alvo
  - a) Numa situação de jogo quais os fatores que você deve levar em consideração para atingir o gol/a cesta/ a quadra adversária?
  - b) Na sua opinião qual o principal objetivo do jogo?
- 3) Eu – bola – alvo – adversário
  - a) O que representa a presença de um adversário numa situação de jogo?
  - b) Aponte duas soluções para o problema gerado por uma adversário que tenta impedi-lo de marcar um ponto?
- 4) Eu – bola – alvo – adversário – parceiro (colega)
  - a) Numa situação de ataque você tem a posse de bola e esta recebendo a marcação de um adversário. Aponte duas possibilidades que a presença de um parceiro nesta situação de jogo.
  - b) Cite duas possibilidades de ação conjunta (com seu parceiro) numa situação de ataque do tipo 2 X 2 onde você tem a posse de bola?
- 5) Eu – bola – alvo – adversários – parceiros (colegas)
  - a) O que representa a presença demais parceiros e/ou adversários uma situação de jogo?

