

2



Dimensões pedagógicas do **Esporte**

1ª edição

Brasília-DF, 2004

República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente

Ministério do Esporte

Agnelo Santos Queiroz Filho
Ministro

Orlando Silva de Jesus Júnior
Secretário Executivo

Ricardo Leyser Gonçalves
Secretaria Nacional do Esporte Educacional

Lino Castellani Filho
Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer

André A. Cunha Arantes
Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento

Julio César Soares da Silva
Diretor do Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural

Luciana H. de Cecco
Coordenadora de Apoio, Capacitação e Eventos Esportivos

Comissão de Especialistas de Educação Física

Alcides Scaglia
João Batista Freire
Juares Sampaio
Mara Medeiros
Marcelo de Brito
Renato Sampaio Sadi
Suraya Darido

Fundação Universidade de Brasília

Lauro Morhy
Reitor

Decanos

Sylvio Quezado de Magalhães
Extensão

Noraí Romeu Rocco
Pesquisa e Pós-Graduação

Ivan Marques de Toledo Camargo
Ensino de Graduação

Thérèse Hofmann Gatti
Assuntos Comunitários

Erico Paulo Siegmund Weidle
Administração e Finanças

Centro de Educação a Distância – CEAD-UnB

Bernardo Kipnis
Diretor

Márcio da C. P. Brandão
Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento – NPD

Olgamir Francisco de Carvalho
Coordenadora do Núcleo de Educação e Tecnologias – NET

Maritza L. dos Santos
Sheila Schechtman
Tâmara M. F. Vicentine
Equipe Pedagógica

Equipe de Produção

Tâmara M. F. Vicentine
Designer instrucional

Francisco M. C. de Oliveira
Ilustrações

Sobre os autores do módulo

UNIDADE 1 – PEDAGOGIA DO ESPORTE

Adriano de Souza
Mestre em Coaching Pedagogy pela Kent State University (EUA)
Auxiliar técnico da equipe feminina de voleibol da Kent State University (EUA)

Alcides José Scaglia
Doutor em Educação Física – Pedagogia do Movimento – FEF - UNICAMP
Coordenador e docente do curso de Educação Física nas Faculdades Integradas Módulo – Caraguatatuba - SP
Docente do curso de Educação Física do UNASP – Hortolândia - SP e do curso de pós-graduação em Pedagogia do Esporte na FEF - UNICAMP

UNIDADE 2 – DIDÁTICA DO ESPORTE

Mara Medeiros
Mestre em Pedagogia do Movimento – Universidade Gama Filho
Doutora em Ciências Pedagógicas – Universidade de Havana - Cuba
Docente na Universidade Federal de Goiás

UNIDADE 3 – CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Suraya Cristina Darido
Professora Adjunta (livre docente)
Docente da UNESP – Campus Rio Claro - SP

Apresentação

Prezado Cursista, é com muito prazer que apresentamos a você o módulo Dimensões Pedagógicas do Esporte do curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização.

Na unidade 1, Pedagogia do esporte, você vai compreender o conceito de pedagogia do esporte; refletir sobre sua prática docente e a responsabilidade do ensinar; aprender que é possível ensinar esportes a partir de brincadeiras e jogos e conhecer algumas propostas metodológicas que demonstram como superar o mero ensino de técnicas descontextualizadas.

Na unidade 2, Didática do esporte, sua tarefa é procurar entender o papel da Didática para sua prática docente, bem como a importância do planejamento de seu trabalho, da escolha de conteúdos, objetivos, métodos de ensino e de sistemas de avaliação. Você vai conhecer e refletir criticamente sobre as competências e a formação do professor de Educação Física e suas possibilidades de atuação como transformador da realidade.

Esta unidade traz também subsídios para sua reflexão sobre a ética no esporte e sobre diferença, desigualdade e inclusão no ambiente escolar e na prática da Educação Física.

Na unidade 3, Concepções e tendências da Educação Física escolar, você deverá se concentrar no estudo das diversas abordagens da Educação Física escolar e de seus pressupostos pedagógicos, de forma a poder construir um posicionamento consciente em sua atuação e identificação como profissional da área.

Desejamos a você bons estudos e lembramos: não deixe de solicitar ajuda a seu tutor sempre que tiver dúvidas, dificuldades ou necessidade de aprofundar algum dos assuntos estudados.

Agora é hora de montar seu calendário de estudos e de se dedicar com afinco e disciplina para não perder os prazos, aproveitando ao máximo seu curso de capacitação.

Bom trabalho !!!!!

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dimensões pedagógicas do esporte / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. – Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004. 136 p. : il. ; 21 cm

ISBN 85-86290-35-1

1. Pedagogia do Esporte. 2. Esporte e educação. 3. Educação física escolar. I. Título. II. Série.

CDU 372.879.6



Sumário

Apresentação 3

Unidade 1 → Pedagogia do esporte 6

- 1.1 Sobre o conceito de pedagogia 8
- 1.2 A pedagogia do esporte 10
 - 1.2.1 As relações entre a pedagogia e o esporte: o ensinar 11
- 1.3 Como ensinar esportes 18
 - 1.3.1 A pedagogia tradicional: reflexão a partir de estudos que se a propõem ensinar futebol 18
 - 1.3.2 A ofensiva pedagógica ao ensino do esporte 23
 - a. O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos e suas inovações pedagógicas 24
 - b. Ensinando jogos pela compreensão 28
 - c. Pedagogia do futebol: um exemplo para o ensino do esporte 33
- 1.4 Propondo estratégias 39
- 1.5 Considerações sobre a unidade 46

Referências bibliográficas da unidade 1 52

Unidade 2 → Didática do esporte 54

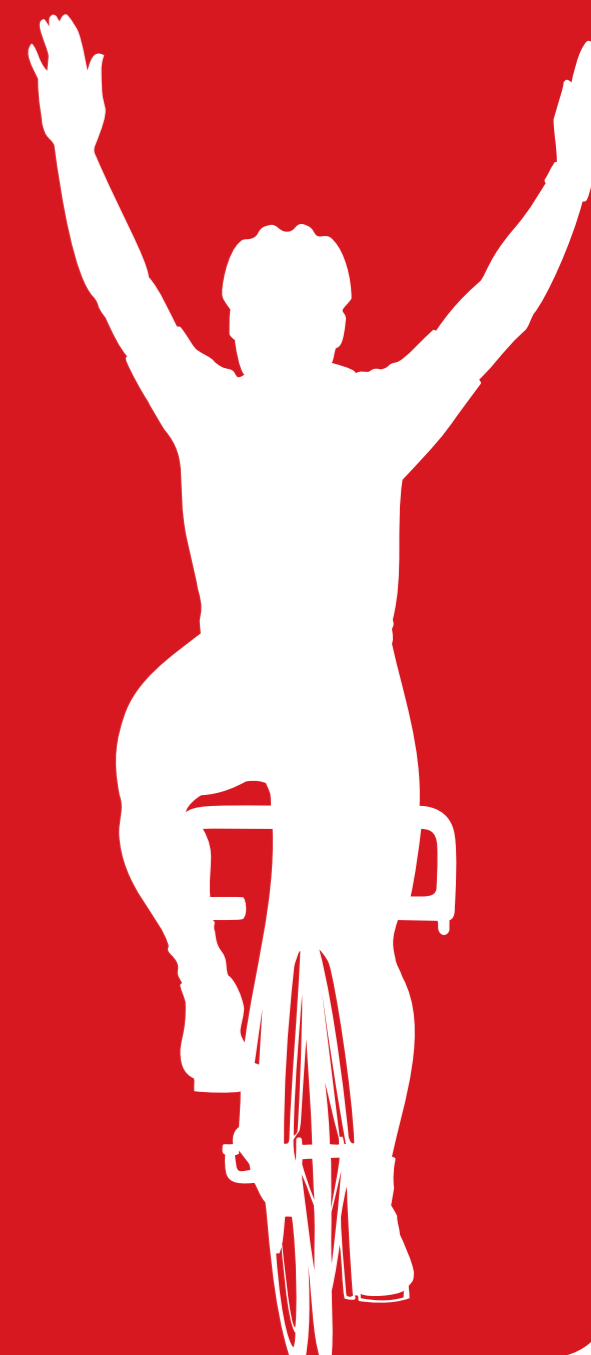
- 2.1 Didática tradicional e posicionamento crítico 56
- 2.2 Didática do esporte: qualidades e competências 61
- 2.3 A questão do planejamento 65
 - 2.3.1 Modalidades do Planejamento Escolar 68
 - a. Objetivo 72
 - b. Conteúdo 74
 - c. Método 78
 - d. Avaliação 85
- 2.4 Comportamento ético no esporte 89
- 2.5 Questão de valores 92
- 2.6 Diversidade e inclusão 95

Referências bibliográficas da unidade 2 102

Unidade 3 → Concepções e tendências da Educação Física escolar 104

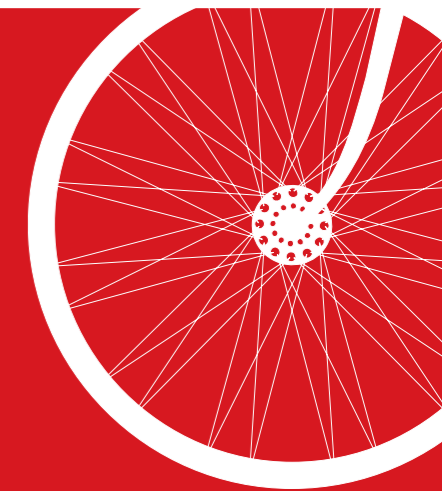
- 3.1 O contexto de surgimento das novas concepções a partir da década de 1980 106
- 3.2 Algumas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar 110
 - 3.2.1 Psicomotricidade 111
 - 3.2.2 Abordagem Desenvolvimentista 113
 - 3.2.3 Abordagem Construtivista 116
 - 3.2.4 Abordagem Crítico-superadora 118
 - 3.2.5 Abordagem Crítico-emancipatória 121
 - 3.2.6 Saúde Renovada 123
 - 3.2.7 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs 125
 - 3.2.8 Considerações sobre as abordagens 129

Referências bibliográficas da unidade 3 134





Pedagogia do esporte



Apresentação → Nesta unidade o objetivo geral centra-se em discutir a pedagogia do esporte

procurando entender que a pedagogia é uma reflexão sobre todo o contexto que envolve a ação educativa, convergindo, assim, na construção de uma efetiva prática de intervenção. Uma intervenção pedagógica comprometida, intencional, organizada e ciente de suas responsabilidades educacionais.

A partir desse entendimento, a discussão encaminha-se para a reflexão sobre as principais características e conseqüências de uma pedagogia tradicional/tecnicista, tendo por contraponto algumas propostas inovadoras que, na teoria e na prática, buscam superar essa forma de intervenção.

Nesse sentido, o texto utiliza principalmente o futebol como exemplo de proposta pedagógica e se propõe a ensinar essa manifestação de jogo jogando e não reproduzindo gestos técnicos descontextualizados.

Contudo, o ponto principal da unidade é o fato de que as inovadoras propostas de intervenção pedagógica apresentadas devem se configurar em processos de ensino-aprendizagem generalizáveis para todas as demais manifestações de jogo.

Sobre o conceito de pedagogia



Ao final desta leitura você deverá:

- Compreender o conceito de pedagogia do esporte;
- Refletir sobre a responsabilidade do ensinar;
- Entender quais as características de uma pedagogia tradicional/tecnicista e suas respectivas conseqüências;
- Saber refletir e, se necessário, rever todo o processo de ensino-aprendizagem dos esportes;
- Tomar consciência de algumas propostas pedagógicas que objetivam ensinar esportes visando superar as metodologias que se preocupam mais com o ensino das técnicas em detrimento do jogo;
- Aprender que é possível ensinar esportes jogando e não apenas treinando (repetindo de forma descontextualizada) determinados movimentos específicos;
- Assimilar como é possível aprender esportes a partir de jogos/brincadeiras e do entendimento de seus particulares processos organizacionais;
- Utilizar o exemplo de uma proposta pedagógica para o ensino do futebol na perspectiva de se configurar um processo generalizável para o ensino de outros esportes.

Antes de falarmos especificamente sobre pedagogia do esporte, cremos ser necessário refletir um pouco a respeito do conceito de pedagogia, para que assim possamos pensá-lo na perspectiva do conhecimento a ser tratado pedagogicamente, o esporte.

A pedagogia não se refere única e exclusivamente ao modo como se ensina. Nas palavras de Libâneo (1994; 2002), a área do conhecimento e o objeto de investigação da pedagogia superam as perspectivas metodológicas e procedimentais, porém não as excluem.

Assim sendo, a pedagogia:

(...) é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando

objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. (Libâneo, 2002, p. 30)

A pedagogia seria uma reflexão sobre todo o contexto que envolve a ação educativa, coadunando numa efetiva prática de intervenção. Uma intervenção comprometida, intencional, dirigida, organizada e ciente de suas responsabilidades educacionais.



Portanto, pedagogia constitui-se como teoria prática e prática teórica, designando ao professor as responsabilidades de um pedagogo, as quais podem se resumir em dar-lhe um tratamento, uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), transformando os conhecimentos produzidos pelos homens em meio as suas constantes interações em matéria de ensino.

Com isso, pretende-se indicar que a pedagogia é uma teoria que se estrutura a partir de uma ação, portanto, elaborada em função de exigências práticas, interessadas na execução desta e de suas conseqüências.



Nesta perspectiva, para se ensinar qualquer conteúdo não basta ser um super especialista, ou seja, ter um conhecimento muito aprofundado sobre uma matéria especificamente. É preciso que sua ação seja pedagógica.

Novamente, Libâneo (2002, p. 35) esclarece:

... para ensinar Matemática não basta ser um bom especialista em Matemática. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, ou seja: que conteúdos da Matemática-ciência devem constituir-se na Matemática-matéria de ensino visando à formação dos alunos? A que objetivos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da Matemática? Que representações, atitudes, convicções são formadas em cima do conhecimento matemático? Ou, que habilidades, hábitos, métodos, modos de agir, ligados a essa matéria, podem auxiliar os alunos a agirem praticamente diante de situações concretas da vida? Que seqüência de conteúdos é mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos etc.?

Por fim, pode-se sintetizar que a palavra pedagogia está conectada para além da simples condução ao saber, ao conhecimento sistematizado, e com tal finalidade se utiliza de várias formas, meios, métodos para atingir o seu fim.

Portanto, a pedagogia vincula-se às concepções metodológicas, construídas, refletidas e discutidas teoricamente, relativas ao como ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar.



1.2 A pedagogia do esporte

Após essa breve reflexão sobre o conceito de pedagogia, aliada à discussão sobre o esporte já acumulada, podemos começar a pensar a respeito de um possível conceito de pedagogia do esporte.

Segundo Jorge Olímpio Bento (1991), para início de nossa reflexão, o esporte é pedagógico e por consequência educativo, quando, entre outras coisas:

- proporciona obstáculos, exigências, desafios para se experimentar, observando regras e lidando com o próximo;
- cada um rende mais, esforçando-se muito, sem nunca sentir isso como uma obrigação imposta exteriormente.

Bento (1991) também se preocupa em salvaguardar os valores educativos do esporte, e para isso acredita na necessidade de se lançar uma ofensiva pedagógica que requer ainda que técnicos e professores não se deixem cair no papel de meros animadores ou reprodutores do modelo do esporte de alto rendimento, que os praticantes e os espectadores não se sintam apenas fregueses e consumidores passivos, que os dirigentes não vejam no desporto uma mercadoria que se compra ou vende a qualquer preço.



Sendo assim, a todo momento em que uma prática pedagógica estiver promovendo o desenvolvimento esportivo, que contemple a generosidade e o respeito às regras e adversários, além da tomada de consciência sobre a prática do esporte e sua ideologia, o esporte mostrar-se-á educativo. Não obstante, uma prática excludente e seletiva, que impede crianças, adolescentes e jovens de serem livres e de desenvolver sua autonomia e criticidade, contradiz os atributos educativos, ressaltados por vários autores.

Por meio das palavras de Paes (2002, p. 91):

A modernidade exige que o profissional de Educação Física compreenda o esporte e a pedagogia de forma mais ampla, transformando-se em facilitador no processo de educação de crianças e jovens. Nesse contexto, é preciso ir além da técnica e promover a integração dos personagens, o que só será possível se essa proposta pedagógica estiver embasada também por uma filosofia norteada por princípios essenciais para a educação dos alunos.

Portanto, se Libâneo (2002) nos diz que a pedagogia deve investigar a realidade educacional em transformação para explicar os objetivos e os possíveis processos metodológicos de intervenção, a pedagogia do esporte, com seus inúmeros pedagogos do esporte, não pode em hipótese alguma tratar seu conteúdo de ensino de forma simples, negando contextos e responsabilidades sociais e de formação de cidadãos.

A pedagogia do esporte deve se assumir definitivamente como a área responsável por organizar conscientemente e de forma comprometida todo o processo de ensino e aprendizagem dos esportes, quer num ambiente de educação formal, quer num não-formal.



Ou seja, cabe a essa distinta área, por meio de seus profissionais qualificados, responder pedagogicamente as questões relativas a: como ensinar esportes, o que ensinar dos esportes, para quem ensinar esportes e por que ensinar esportes, sendo que esse esporte deve ser entendido como um *constructo* cultural historicamente construído pela sociedade humana.

1.2.1. As relações entre a pedagogia e o esporte: o ensinar

Ao assumirmos o conceito de pedagogia indissociável da palavra ensinar, devemos nos ater com mais atenção sobre essa ação, buscando refletir o que representa ou deve representar esse ensinar.

Segundo os estudos de Regis de Moraes (1986, p. 39): *"In-signare: marca com um sinal; marca com o sinal da paixão de viver e de conhecer, conviver e participar. Esta é a razão pela qual o ensinar e o educar jamais poderão ser apolíticos"*.

Essa marca deixada pelo ensinar, segundo o autor, não deve ser ruim nem "marca de propriedade", e sim uma forma de intervir em vidas humanas, mas pelo convite e não pela invasão.



Já o saudoso mestre Paulo Freire (1996), destaca algumas responsabilidades, obrigações e princípios, quando aponta certas exigências do ensinar:

- ensinar exige rigorosidade metódica;
- ensinar exige pesquisa;
- ensinar exige respeito aos saberes do educando;
- ensinar exige criticidade;
- ensinar exige estética e ética;
- ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo;
- ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
- ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
- ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando;
- ensinar exige bom senso;
- ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
- ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Portanto, ao ensinarmos, em nosso caso particular esportes, devemos entender essa ação impregnada por todos esses princípios e condutas pedagógicas, pois, sob a ótica do conceito ensinar não existe diferença entre o ensinar futebol (esportes) e ensinar português (ou qualquer outro conhecimento).

Ensinar não é, e nunca será, tarefa simples e desprovida de responsabilidades. Ao ensinar tem-se o compromisso com o formar. Formar o cidadão que, para se superar e ser sujeito histórico no mundo, necessita desenvolver sua criticidade, sua autonomia, sua liberdade de expressão, sua capacidade de reflexão. Sintetizando, sua cidadania. Assim sendo, aluno/sujeito/cidadão não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando a sua marca na história.

O objetivo primário da educação é, evidentemente, revelar a um filho de homem a sua qualidade de homem, ensiná-lo a participar na construção da humanidade e, para tal, incitá-lo a tornar-se o seu próprio criador, a sair de si mesmo para poder ser sujeito que escolhe o seu percurso e não um objeto que assiste submisso à sua própria produção. (Jacquard, 1989, p. 167).

Nos pensamentos de Albert Jacquard (1989), entendemos que o ensinar é o fator decisivo para a construção da **humanidade**, e ao homem não cabe adquirir os atributos acumulados pela transmissão passiva, pois a natureza do ser humano o faz não ser apenas um produto dela.

O ensinar, também na Educação Física em geral e no esporte em específico, não deve se caracterizar numa intervenção simples de transmissão de conhecimento ou imitação de gestos, em que o aluno seja apenas um receptor passivo, acrítico, inocente e indefeso. Ensinar esportes deve ser entendido como uma prática pedagógica, desenvolvida dentro de um processo de ensino-aprendizagem, que leve em conta o sujeito aluno, seu contexto, além de seus vários ambientes relacionáveis, criando possibilidades para a construção desse conhecimento, inserindo e fazendo interagir o que o aluno já sabe com o novo, ampliando-se, assim, sua bagagem cultural.

A aula deve permitir a troca, a interação, sujeito-meio-esporte. Nas palavras de Paulo Freire: "... o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola" (Freire, 1996, p. 71).

O educando em meio a sua complexa totalidade, inserido em um paradigma emergente (o qual visa superar o **paradigma mecanicista**), deve ser instigado a aprender esportes, por meio de uma pedagogia desafiante, que possibilite uma busca desenfreada pelo superar-se, devendo trazer consequências imediatas para sua vida.

Continuando nessa linha de reflexão, para Manuel Sérgio (1985, p. 5), o professor que ensina esportes deve sempre estar ciente de seu papel, na renovação e na transformação, pois:

... o desporto há-de ser uma actividade instauradora e promotora de valores. Na prática desportiva, o Homem tem de aprender a ser mais Homem.

Carregar o aluno apenas de conhecimentos técnicos, sem uma correspondente reflexão, é uma forma de **ensino bancário**, depositário, como dizia Paulo Freire (1996), só que aplicado no esporte, pois estamos apenas capacitando, treinando o educando no desempenho de destrezas motoras, sem permitir-lhe o desenvolvimento e a assunção de uma capacidade crítica sobre o conteúdo ensinado.

Tendo o aluno como centro do processo, percebemos que ele se transforma assimilando conhecimentos, transformando o seu tempo.

O educando é, ao mesmo tempo, impregnado e impregnante de uma época.

Emprestando as palavras de Paulo Freire (1996):

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

E formar, como já mencionamos, é muito mais que capacitar um aluno com gestos técnicos. Pois, assim fazendo, estaremos reproduzindo uma sociedade,



O paradigma mecânico/ cartesiano de Descartes e Newton, entre outros, desenvolveu um método de investigação analítico que consiste em quebrar fenômenos complexos em pedaços, a fim de compreender o comportamento do todo a partir da propriedade das suas partes - dando azo à especialização e à hiperespecialização - ou melhor estudá-las de forma separada para depois ao juntá-las ter uma compreensão melhor do todo.

Ensino bancário foi uma analogia criada por Paulo Freire para facilitar a explicação dos métodos de ensino que se justificam pela transmissão (depósito) de conhecimento aos alunos passivos.



O conceito de **humanidade** criado por Jacquard refere-se à contribuição de todos os homens, de outrora ou de hoje, para cada homem. (Jacquard, 1989, p. 163).

ou melhor, um esporte, sem transformá-lo, sem permitir que novos esportistas o ressignifiquem, permitindo que venham a reconfigurá-lo no futuro.



Ensinando o aluno a pensar criticamente o esporte, damos-lhe a oportunidade de manifestar um comportamento que é fruto do seu entendimento, do seu aprendizado, fazendo seu jogo ser não apenas a imitação e reprodução de performances existentes. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (Freire, 1996, p.44)

Portanto, pedagogicamente pensando, o que ensinar do esporte?

O que deve ser ensinado é, além do aprendizado do jogo em si e de seus fundamentos dentro do seu contexto, a aquisição de condutas motoras (ampliando-se o repertório de possibilidades de respostas para os jogos), e o entendimento do esporte como um fator cultural (por conseqüência, humano), estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade. Valores éticos, sociais e morais também devem ser ensinados, para que se possa fazer do educando um agente transformador do seu tempo, preocupado com uma cidadania que lhe permita viver consciente e mais autonomamente possível em qualquer que seja o caminho do esporte escolhido por ele a seguir: o esporte como profissão ou como lazer.

Para quem ensinar esportes?

No interior da escola o esporte deve ser ensinado a todos. Todos os alunos dentro de uma sala de aula têm o direito de aprender e com igualdades de condições. Mas será que no esporte é assim que comumente acontece?

Como conteúdo cultural o mesmo deve ser disponibilizado de forma que todos possam ter acesso sem discriminação de gênero, cor,....

Um número significativo de profissionais que se envolvem com o esporte infantil e juvenil, e muitos desses ainda se dizem professores, acreditam ser difícil pensar que o esporte escolar possa ter outras características, outros objetivos, além de revelar talentos nacionais. Para esses é mais fácil, e com melhores resultados, "ensinar" na escola só os mais talentosos, os mais altos, os mais fortes...

Contudo, não é mais suportável esse discurso, não cabe mais aos profissionais de Educação Física, professores comprometidos, reproduzir esse pensamento, pois mais importante que revelarmos recordistas infantis é possibilitar o acesso criando condições a todos os alunos de desenvolverem uma cultura esportiva.

Inserido nesse processo, nada impede o craque de se desenvolver e os outros de se beneficiarem dos proveitos que o esporte traz. Contudo os dois devem sair do processo de ensino, conscientes de suas respectivas ações, em seus respectivos contextos.

Logo, por que ensinar esportes na escola?

Adquirir uma cultura esportiva é hábito que se carrega para toda a vida. Portanto, se ensinado e aprendendo bem, esse aprendiz só colherá satisfação e proveito de sua prática esportiva, tanto se ele se tornar um especialista, como um praticante amador do esporte, ou mesmo um espectador, tendo a possibilidade de assumir uma posição autônoma e crítica diante do fenômeno esportivo.

Obviamente, queremos mostrar que aprender a jogar futebol, por exemplo (ou qualquer outro esporte), não é diferente de aprender matemática ou português na escola, pedagogicamente analisando. O professor de futebol deve ser tão capaz e preparado quanto os de outras disciplinas. Portanto, não cabe a uma pessoa despreparada, não qualificada e indevidamente capacitada ensinar futebol (esportes).

Então, como ensinar esportes na escola (numa perspectiva de iniciação esportiva)?

Antes de respondermos a isso, devemos rever a posição que freqüentemente se assume no tocante à iniciação esportiva, na qual, muitas vezes, a criança é subordinada à aprendizagem de estereótipos descritos em manuais técnicos, que em suas "bulas" prometem resultados imediatos, e seus doutrinadores (dosadores) não se preocupam em determinar uma posologia para adequar os graus de dificuldade que serão transmitidos às crianças.



Como resultado produz-se, às vezes, atletas espetaculares, mas, como nos diz Medina (1992), não se dá conta do processo de desumanização que envolve os rituais para a sua produção.

É essa estereotipação de gestos técnicos, aliada à automação de movimentos, entre outros fatores, que deve dar lugar a uma pedagogia que hu-



manize todo esse processo, que não se preocupe somente em produzir um atleta, mas que, em primeiro lugar, produza o homem/cidadão, que poderá ou não vir a ser o atleta do futuro (esse mais completo e seguro de suas possibilidades).



Uma boa metodologia, respaldada por uma inovadora pedagogia, não é aquela que demonstra um gesto para ser imitado, automatizado, mas é aquela que permite ao educando vivenciar um processo de ensino-aprendizagem, na qual, por meio da possibilidade de exploração, a criança constrói não um gesto motor apenas, mas uma conduta motora, fruto de sua competência interpretativa (Scaglia, 1999 e 2003).

Acervo de possibilidades de respostas: representação da idéia de que as respostas (condutas motoras) para resolver problemas do jogo são armazenadas na forma de esquemas motrizes e simultaneamente são disponibilizadas para resolver problemas em outros ambientes, os quais se inserem em circunstâncias semelhantes.

Condutas motoras: equivale à reorganização (reordenação) de esquemas de ação gerados pelas circunstâncias (contexto) do jogo; as condutas motoras visam resolver os problemas gerados no jogo; logo são movimentos conscientes dirigidos a determinado fim (coordenação da ação), os quais, concomitante e recursivamente, enriquecem os esquemas motrizes e o acervo de possibilidades de resposta.

Especialização precoce é o processo que objetiva alcançar rendimentos esportivos (performance) em uma determinada modalidade (ou função desenvolvida no interior dessa) o mais rapidamente possível, não levando em consideração as possíveis limitações impostas pela idade dos jovens praticantes e excluindo qualquer necessidade de diversificação de estímulos e oferta de outras manifestações de jogo.

Os professores devem se preocupar com o fato de que não se deve modelar os alunos à semelhança de, e sim deve-se mediar processos que possibilitem a aquisição de uma grande bagagem de experiências motoras, contribuindo para o armazenamento e o enriquecimento de um **acervo de possibilidades de respostas**. Acervo este que permitirá desenvolver-se no futuro com grande variedade de **condutas motoras**, que não só apontariam para um esporte, mas para vários – em razão das semelhanças organizacionais encontradas e da tomada de consciência das ações, além de transferir suas competências adquiridas também para sua vida diária. Uma vida cada dia mais autônoma.

Como salienta Medina (1992), não é fácil formar homens quando o sistema pede robôs. Não é fácil desenvolver atletas cidadãos, críticos, conscientes, educados e criativos, quando o sistema pede apenas “máquinas” obedientes, consumidoras e automaticamente descartáveis quando deixam de produzir o rendimento esperado.



Contudo, longe de uma **especialização precoce**, o ensino do esporte, deve permitir à criança iniciante a obtenção de uma diversificada cultura esportiva. Ou seja, ao proporcionar uma aprendizagem adequada, além de estar tornando a prática esportiva acessível a todos, permitimos que os aprendizes construam um rico repertório de possibilidade de respostas para o jogo, útil não somente na prática de uma modalidade esportiva específica, mas também na aprendizagem de outros esportes ou situações que exijam certo nível semelhante de condutas motoras.

Depois de todo o caminho teórico percorrido, fica evidente a nossa posição ao afirmar que não basta saber jogar para saber ensinar a jogar; são coisas diferentes. Saber jogar ajuda muito, mas de nada vale sem um conhecimento teórico básico, sem ter claro o seu papel e a sua responsabilidade quando se assume o papel de professor/educador.



Enfim, ao se propor ensinar alguma coisa, deve-se ter em mente algo que direcione a sua ação, que aponte alguns fatores que são inerentes ao ato de ensinar, e, para isso, deve-se ter algum conhecimento sobre as teorias pedagógicas e seus processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, é necessário aprender a ser professor. Arte que se aprende e reaprende a cada dia de ensino-aprendizagem.

Agora é com você

Refleta sobre suas responsabilidades ao ensinar.

Pense como seu projeto de ensino dos esportes (no **Programa Segundo Tempo**) pode atender a essas idéias iniciais discutidas neste tópico.

Lembre-se que você está começando os estudos deste módulo e deve ter montado uma rotina de estudos para não perder a disciplina e nem os prazos estabelecidos pela tutoria de seu curso. E então, você já montou a agenda de estudos e leituras?



1.3 Como ensinar esportes

Neste ponto gostaríamos de propor uma discussão mais profunda e com exemplos práticos sobre as questões mais diretamente ligadas ao como ensinar esportes, tendo por alicerce conhecimentos pedagógicos, aliados às responsabilidades críticas inerentes aos processos de intervenção.

Para dar início à discussão faz-se necessário refletirmos um pouco sobre as questões gerais relativas à pedagogia tradicional de ensino dos esportes, com suas interligadas e inevitáveis conseqüências, bem como as perspectivas de superação dessa forma de ensino.

1.3.1. A pedagogia tradicional: reflexão a partir de estudos que se propõem ensinar futebol

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, procuramos levantar a literatura que discorre sobre o ensino do futebol. Selecionamos os trabalhos de autores que almejavam, com seus estudos, apontar um caminho ou apresentar um modelo para se ensinar futebol às crianças, quer seja na escola, em um ambiente formal de ensino, ou mesmo numa escolinha específica, caracterizando um ambiente não-formal de ensino.

Essa seleção nos serviu como material de estudo para análise e discussão a respeito das propostas pedagógicas apresentadas, que se materializam em metodologias práticas para o desenrolar de um processo de ensino-aprendizagem aos jovens futebolistas.

As obras pesquisadas, dentro das suas limitações em decorrência do tempo em que foram construídas (década de 1980), asseguram um caminho para se ensinar futebol caracterizando uma abordagem tradicional de ensino do futebol, e, conseqüentemente, dos demais esportes.

Apresentaremos, na seqüência, um breve resumo sobre cada obra que se mostrou relevante ao nosso estudo e, ao final, discutiremos criticamen-

te todas, embasados em um referencial teórico que almeja superar essa pedagogia tradicional (a qual não dá mais conta de ler a realidade para transformá-la).

Primeira proposta para ensino de futebol

Iniciamos pela obra do alemão Dietrich (1984). A seqüência da sua proposta para o aprendizado do jogo de futebol se dá em três etapas:

Chute a gol
(fazer gol e defender)

Jogo com um gol
(criar oportunidades de gol e de defesa da meta)

Jogo com dois gols
(montagem e desmontagem; desenvolvimento do jogo)

Na primeira etapa, para as crianças iniciantes no futebol, as brincadeiras ou os jogos são dirigidos para que se marquem muitos gols, mediante atividades simples de chutes ao gol com um goleiro.

O adversário é colocado nos jogos da segunda etapa, caracterizando-se num jogo com opositores; mas apenas um gol se configura como objetivo de ambos. Encontramos nessa etapa jogos de 1X1, 2X2, 6X6...

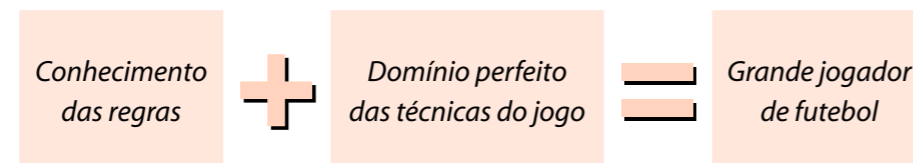
Já a terceira fase se configura em atividades mais próximas do jogo formal, com duas equipes e duas metas, caracterizando o posicionamento de ataque e defesa, bem como suas fases de transição. Ao final, o autor descreve uma série de atividades detalhadas para o desenvolvimento prático da proposição.

Segunda proposta para ensino de futebol

Num segundo estudo pesquisado, intitulado *Iniciação ao Futebol*, dos autores W. Männler e H. Arnold (1989), encontramos uma obra que se caracteriza mais como um manual ilustrado de exercícios que, com descrições ricas em detalhes, procura mostrar ao jovem iniciante como executar corretamente as técnicas (fundamentos) do jogo.

Basicamente, o livro constitui-se na elaboração de dois programas de treinamento complementares, para as idades de 10-12 anos e 12-16 anos, ou seja, tarefas para ser executadas como complementos dos treinamentos realizados nos clubes ou nas escolas.

As atividades e os exercícios descritos estão relacionados a chutes, condução de bola, domínio, cabeceio e passe, havendo uma ênfase em atividades individuais e em duplas. Os autores ainda afirmam que, para se tornar um grande jogador de futebol, o aluno deve, além de conhecer as regras, dominar perfeitamente todas as técnicas do jogo.



Terceira proposta para ensino de futebol

Günter Lamminch (1984) e seus colaboradores, no livro *Jogos para o Treinamento do Futebol*, propõem 117 jogos para o treinamento de futebol, dividindo-os em cinco partes:

- 1. Jogos e competições para aquecimento**
brincadeiras para motivar os alunos, exercitando-os
- 2. Jogos para aperfeiçoar as aptidões físicas**
atividades, muitas vezes lúdicas, que dão ênfase no desenvolvimento de habilidades físicas
- 3. Jogos para a aprendizagem da técnica**
jogos e brincadeiras utilizados para a aprendizagem dos fundamentos do futebol
- 4. Jogos para a formação tática**
que desenvolvem não só a tática individual, mas também a coletiva, exigindo dos aprendizes uma grande agilidade mental e uma percepção rápida do jogo.
- 5. Jogos de complementação**
utilização de jogos para descontração psíquica, ou seja, recreação

Quarta proposta para ensino de futebol

N. Rogalski e E.G. Degel (1984) nos apresentam o planejamento de semanas de treinamento; separam a aula em três partes tradicionais: aquecimento, parte principal e higiene do corpo, com a duração da aula de 1 hora.

AULA DE 1 HORA		
Parte 1 aquecimento	Parte 2 principal	Parte 3 Higiene do corpo

Como aquecimento eles indicam alguns exercícios de alongamento e ginástica. A parte principal tem por objetivo a melhora do padrão físico geral, a assimilação da técnica – gesto técnico do futebol bem como a aprendizagem do comportamento tático em campo. E a terceira parte justifica-se pela necessidade de o corpo de voltar ao normal. Para isso, utilizam marchas aceleradas ou pequenas brincadeiras.

Na seqüência, os autores dividem o livro em duas partes: uma para a técnica e outra para a tática. E, em cada uma, tecem muitas explicações a respeito de detalhes e erros técnicos, bem como propõem vários exercícios.

Discussão sobre as propostas

Depois de apresentadas essas propostas metodológicas para o ensino do futebol, é chegado o momento de refletir sobre elas, tendo como suporte teórico os conceitos de pedagogia e as discussões realizadas sobre o fenômeno esporte, bem como suas inter-relações abordadas anteriormente.

É interessante notar que, apesar de isoladas, as obras analisadas buscam avanços pedagógicos para seu tempo. Insatisfeitos, os autores procuraram novos caminhos (métodos) para o ensino do futebol. Alguns mais embasados, como Dietrich, que se preocupa em destacar relevantes detalhes pedagógicos, outros, ainda influenciados pelo paradigma cartesiano, encontram na exagerada busca da perfeição dos gestos técnicos o fim do aprendizado do futebol, fragmentando o ensino.

Ao fragmentar-se o ensino, caminha-se das técnicas analíticas para o jogo formal, ocasionando uma super-valorização e numa hierarquização das técnicas, o surgimento de ações mecânicas pouco criativas e comportamentos estereotipados, o que acarreta sérios problemas na compreensão do jogo, ou seja, leituras deficientes e soluções pobres, como mostra Garganta (1995) em seus estudos. Priorizando o ensino da técnica, estamos nos distanciando do criativo, do imprevisível, do lúdico e do coletivo, do jogo, pois a estereotipação técnica é limitadora, monótona, repetitiva e individual.



Werner, Bunker e Thorper (1996) classificam como modelo tradicional esse processo de aprendizagem que segue uma série altamente estruturada de níveis, confiando-se pesadamente no ensinamento de habilidades técnicas. Afirmam eles que, quando o aluno tiver conseguido dominar as técnicas, ele poderá usá-las nas situações de jogo. Mas esses autores apontam esse modelo como ultrapassado, condenando-o, atribuindo-lhe a

razão da desistência prematura dos jovens menos habilidosos no processo de aprendizagem dos esportes. Muitas crianças conseguem pouco sucesso em razão da ênfase dada à performance. Em consequência desistem rapidamente, ou seja, apenas os mais habilidosos avançam.

Em síntese, tanto Garganta (1995) como o trio de autores ingleses citados anteriormente, afirmam que qualquer processo que priorize o ensino da técnica formará jogadores pouco criativos, mas muito habilidosos em movimentos fechados. Dessa forma apresentam um reduzido conhecimento de aplicação dessas habilidades no jogo, demonstrando-se assim, pobres e limitados nas tomadas de decisão exigidas pelas diversificadas e aleatórias situações do jogo.

Mas, pensando um processo que parta do jogo para as suas particularidades, teremos um aprendizado voltado muito mais às situações exigidas pelo jogo, em detrimento das correções técnicas, e exacerbada busca de modelos seletivos.



É o princípio do jogo que deve regular a necessidade do surgimento da técnica. Partindo de um processo de ensino de complexidade crescente decompõe-se o jogo em unidades funcionais (situações particulares) e não em fragmentos técnicos, que desencadearmos um comportamento no educando que viabilize a técnica dentro das exigências do jogo. Ou seja, a criança não só aprende o gesto técnico, mas, principalmente, compreende quando e como usá-lo, dependendo do exigido pela situação de jogo. Ela descobre o seu gesto ao apresentar a sua eficiência e competência interpretativa nas situações vividas.

Outro aspecto relevante encontrado nas obras estudadas foi que alguns autores utilizam brincadeiras e atividades lúdicas como alternativas pedagógicas, fugindo dos exercícios maçantes de repetições, mas se distanciam do contexto em que o jogo acontece, pois utilizam-nas apenas para aquecimento, volta à calma e/ou recreação. Portanto, resumem muitas vezes suas obras em fichários de elaboradas atividades, que não seguem um planejamento seqüencial, nem um embasamento teórico que as justifique. Sendo assim, enquadram-se nos chamados “livros de receitas” (o que, na mão de professores coerentes e conscientes da sua prática pedagógica, não é de todo mal, ou seja, não queremos aqui desprovê-los de sua importância, muito menos entendê-lo como solucionador de todos os problemas, tampouco fazer sua apologia).



Não podemos deixar de mencionar que muitos autores, nas suas proposições, esquecem que o ato de ensinar carrega consigo o peso do formar, a responsabilidade de possibilitar o transcender, a necessidade de estimular a criticidade, a importância de buscar a cidadania.

Como dito em tópicos anteriores, todo processo de ensino deve propiciar o superar-se, o ir além do aprendizado do esporte em si (nos casos

acima do futebol), possibilitando que ao mesmo tempo em que se aprende a jogar (jogando), compreendendo a sua lógica particular e contextual, o educando se conscientize de suas ações.

Para dar continuidade a essa discussão, podemos dizer que novas e recentes propostas surgiram, destacando e relevando um novo olhar à pedagogia do esporte. Um olhar mais respaldado e justificado pelas teorias pedagógicas que, ao criticar as propostas aqui estudadas, configuram-se em métodos conscientes de sua função e coerentes na sua aplicação, tendo como eixo central o aluno e sua bagagem de conhecimentos e possibilidades.

Agora é com você

Refleta sobre uma possível aula tradicional/tecnicista (que se preocupa apenas com o ensino da técnica e não do jogo em si). Explique os equívocos pedagógicos dessa aula. Agora reestruture essa aula, de modo a corrigir os equívocos apontados por você.



1.3.2. A ofensiva pedagógica ao ensino do esporte

Ao refletirmos sobre o que aqui chamamos uma ofensiva pedagógica à aprendizagem do esporte, nos conectamos novamente às idéias de Jorge Olímpio Bento (1991), quando o autor lembra que é tempo de pensar o desporto mais em função do homem que o pratica, dando oportunidade a todos de aprender; é tempo de aprofundar e reforçar a confiança no seu papel educativo, sobretudo no tocante a crianças e jovens.

Depois de revisadas, analisadas e discutidas as mais relevantes publicações relativas à aprendizagem, por exemplo, do futebol, faz-se oportuna a construção de um corpo teórico. Para isso selecionamos algumas propostas teórico-práticas que abordam a questão da aprendizagem do esporte. Buscamos construir um referencial que atenda às necessidades eminentes levantadas anteriormente.

Entendemos o esporte não como modalidades separadas que se esgotam em si, mas como manifestações de jogo que se concretizam em jogos esportivizados construídos historicamente ao longo dos séculos e totalmente integrados à nossa cultura corporal e social.



Desse modo, deve-se destacar a importância da diversidade de conhecimentos no desenrolar dos processos de ensino-aprendizagem do esporte. E, ao ser ensinado, precisa ser visto como um meio formativo por excelência “... na medida em que sua prática, quando correctamente orientada, induz o desenvolvimento de competências em vários planos, dentre os quais nos permitimos salientar o tático-cognitivo, o técnico e o sócio-afetivo.” (Garganta, 1995, p. 11)

Enfatizaremos, nesta unidade, dois estudos relevantes preocupados e comprometidos mais com os procedimentos de ensino dos esportes (em

geral), e um exemplo de estudo teórico-prático tendo o futebol por tema. Os pesquisadores, com suas propostas teórico-práticas, que constituirão nossa linha mestra, são os autores portugueses (Graça, 1995) que desenvolveram seus estudos sobre os Jogos Desportivos Coletivos e os autores americanos e ingleses (Werner, Thorper, Bunker, 1996) que se propuseram a pensar o ensino dos jogos por meio de sua compreensão (*Teaching Games for Understanding*), e, por fim, nossos estudos (Scaglia, 1999, 1999b e 2003; Souza, 1999 e 2003; Scaglia, Souza, Rizola, 2002) e do Prof. João Batista Freire (2003) balizam as discussões relativas à pedagogia do futebol.

Esses estudos que, longe de divergirem, dialogam, configuram-se em práticas fundamentadas por teorias, viabilizando a construção de uma pedagogia para o ensino dos esportes, ressaltando inovações pedagógicas e uma nova perspectiva para a aprendizagem do futebol, em específico.

Portanto, essas abordagens de ensino (teórico-práticas), em consonância com todas as outras discussões teóricas desenvolvidas e abordadas até o presente momento, serão nossos referenciais nas reflexões e nas considerações finais.

a. O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos e suas inovações pedagógicas

Seguindo uma mesma linha de raciocínio por nós defendida, encontramos um grupo de autores portugueses pensando sobre como ensinar Jogos Desportivos Coletivos (JDC), dando grande importância à utilização de jogos adaptados e ressaltando alguns princípios pedagógicos relevantes.

Júlio Garganta é um dos autores desse grupo que levanta pontos interessantes para uma discussão, propondo a construção de uma teoria para o ensino dos JDC. Ele parte do pressuposto que, nas suas estruturas fundamentais e funcionais, os jogos coletivos apresentam semelhanças, o que permite serem agrupados em categorias. Desse modo, por exemplo, temos o basquetebol, o handebol e o futebol enquadrados na mesma categoria, pois, segundo os critérios de Garganta (1995, p. 17):

- no plano energético funcional, são jogos que fazem apelo a esforços intermitentes, mistos alternados (aeróbico-anaeróbico) e podem ser considerados actividades de resistência em regime de velocidade, de força e de coordenação táctica-técnica.
- dum ponto de vista táctico-técnico, em todos estes jogos existe luta directa pela posse de bola, há invasão do meio de campo adversário e as trajetórias predominantes são de circulação da bola.

Assim podemos aceitar como pertinentes as idéias colocadas por Bayer (1994), que afirma a existência da possibilidade da transferência de habilidades, ou seja, os conhecimentos adquiridos numa prática podem ser transferidos para outra, assim que *“o aluno percebe, numa estrutura de um jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no mesmo ou noutro JDC”* (Garganta, 1995, p. 16)

Os jogos desportivos coletivos também se caracterizam pela necessidade, quase sempre eminente, de um apelo à cooperação entre os elementos da equipe para vencer os problemas e os desafios que surgem no decorrer do jogo, bem como o uso da inteligência, entendida como a capacidade de adaptações às novas situações.

No decorrer de um jogo, não se tem como prever a frequência, a ordem cronológica, nem o grau de complexidade apresentada por uma determinada situação, ou seja, não existe um modelo de execução fixo. Cabe ao jogador se adaptar ao jogo, na medida em que surgem tarefas motoras mais complexas. Garganta (1995, p. 13) salienta:

Na construção de tal atitude, a seleção do número e qualidade das acções depende obviamente do conhecimento que o jogador tem do jogo. Quer isto dizer que a forma de atuação de um jogador está fortemente condicionada pelos seus modelos de explicação, ou seja, pelo modo que ele concebe e percebe o jogo.

Como pudemos entender, a resposta motora apresentada por um jogador no momento da tomada de decisão e da execução de uma ação no jogo será o reflexo da organização, da percepção e da compreensão do jogo que lhe foi apresentado, aliado ao seu repertório motor, ou melhor, pode ser entendida como a externalização de um comportamento assimilado que, em razão da compreensão do jogo como um todo, permite a criação de variações desse comportamento segundo a exigência do meio, entendido aqui como solicitações do jogar.

Portanto, as exigências do jogo desencadeiam **habilidades de natureza aberta**. Segundo Graça (1995):

...elas realizam-se sempre em situações de envolvimento imprevisível, a sua oportunidade e em parte a sua execução estão dependentes das configurações particulares de cada momento do jogo, que ditam o tempo e o espaço para a sua realização.

Não é interessante para os jogos coletivos o ensino apenas das **habilidades de natureza fechada**, pois estariam desprovidas da sua razão de ser mais importante, que é a capacidade de as utilizar em cada momento do jogo de uma forma deliberada, oportuna e variada.

Nos estudos de Garganta (1995), este faz críticas às propostas pedagógicas que se desenvolvem apenas com o jogo formal e as que, balizadas ainda por um paradigma cartesiano/mecanicista, separam e se debruçam em partes do jogo, partindo do princípio de que a soma das partes provoca um ganho qualitativo no todo/jogo. Essas propostas centram-se no ensino e no aperfeiçoamento dos gestos técnicos, esquecendo-se que: *“Nesta perspectiva ensina-se o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática)”* (Garganta, 1995, p. 14)

Segundo a sua lógica, para se ensinar qualquer jogo desportivo coletivo, o processo deve estar centrado nos jogos condicionados, em que do jogo parte-se para as situações particulares; o jogo é decomposto em unidades funcionais, e o seu desenvolvimento se dá de forma sistemática e com com-

Habilidades de natureza aberta são as requeridas no interior dos jogos, ou seja, condutas motoras que surgem a partir das exigências organizacionais dos jogos (por exemplo, os passes exigidos no jogo de bobinho com os pés).

Já as **habilidades de natureza fechada** são as desenvolvidas fora do contexto em que são requisitadas no jogo; desse modo, podem ser exemplificadas a partir dos treinos de automação e repetição de gestos técnicos (por exemplo, repetir inúmeras vezes trocas de passes com a parede).

plexidade crescente. Tem-se como consequência dessa proposta o aparecimento das técnicas em função da tática, de forma orientada e provocada (jogos), e também o surgimento da inteligência tática, que nada mais é que a correta interpretação e a aplicação dos princípios do jogo, por meio de uma viabilização criativa da técnica nas ações do jogo.

De maneira similar, Amândio Graça (1995b) posiciona-se dizendo que um modelo para o ensino dos jogos coletivos deve, inicialmente, partir da simplificação do jogo formal em formas modificadas de jogo, criando-se um modo de integrar formas de exercitação e formas de jogo no transcorrer das aulas.

Finalizando, os autores portugueses procuram nos alertar para o fato de que a importância do esporte, do ponto de vista educativo, não repousa única e exclusivamente na possibilidade do ensino do jogo, mas, por meio do aprendizado do esporte, entendido como fator cultural, deve-se resgatar os seus valores educativos, desenvolvendo o aluno como ser total, ultrapassando os limites do domínio das habilidades motoras.

ANÁLISE PEDAGÓGICA

O ensino do passe quicado no basquetebol: um pequeno exemplo procedimental a partir das reflexões elaboradas

Se paro para recordar minhas aulas de iniciação ao jogo de basquete (lá pelos idos da década de 80), a primeira lição de que me lembro foi a de ter aprendido os 4 principais tipos de passes (o quicado, de peito, sobre a cabeça e com uma das mãos).

Nesta aula eu e meus amigos formamos duas colunas, uma de frente para a outra. Depois de determinadas as duplas, o professor mostrou como deveríamos passar corretamente, e aí trocamos passes tentando imitá-lo, numa quantidade de 40 de cada tipo. Após esta atividade o professor selecionou alguns alunos e disse que estes já estavam preparados para iniciar o aprendizado sobre o jogo, pois sabiam passar a bola. Já os outros ficaram a aula toda tentando copiar o movimento que o professor, já sem muita paciência, repetia.

Ao final da aula mais dois amigos foram integrados ao seletivo grupo dos iniciados, pois conseguiram no último momento imitar a empunhadura de bola que o professor cansou de mostrar. Alguns outros foram dispensados das aulas seguintes. O professor, sem rodeios, disse para que procurassem um outro esporte para aprender. O motivo? Segundo ele, os alunos não apresentaram qualquer aptidão para o jogo de basquete, logo eles atrapalhavam o desenvolvimento do resto do grupo.

Utilizamos dessa experiência de vida de um de nós para, logicamente, questioná-la. Poderíamos fazer duras e sustentáveis críticas a todos os procedimentos utilizados pelo professor, bem como as consequências do desenvolvimento desse alienante processo de ensino-aprendizagem de basquete. Mas queremos nos ater ao que poucos pedagogos do esporte têm dado a necessária atenção. Ou seja, almejamos falar sobre como ensinar a jogar jogando.

Para exemplificarmos, vamos nos limitar a falar sobre o aprendizado do passe quicado; sobre como aprender o passe quicado jogando, em situações muito próximas às exigidas no jogo de basquete.

Obviamente, depois de discorrer sobre esse fato específico, ele pode ser generalizado para todas as demais ações do jogo de basquete e, para ir mais além, para todas as ações realizadas nos demais esportes, semelhantes ou não ao jogo de basquete.

Iniciamos com a seguinte questão: quando eu utilizo o passe quicado num jogo de basquete? As pessoas devem nesse momento parar para pensar sobre a lógica do jogo de basquete. Ao entendê-la, responderão que o passe quicado é utilizado quando a marcação do time adversário é muito alta e próxima (pressão), limitando os espaços e as ações.

Dessa forma, aprender o movimento de passar a bola quicada em duplas, de maneira descontextualizada de sua real necessidade, não deveria nos colocar numa situação de apto para executá-la no jogo.

Assim, precisamos aprendê-la dentro do seu contexto, no jogo, e não treinando a repetição do movimento pura e simplesmente. Precisamos aprender quando utilizá-la, mesmo porque qualquer um já sabe fazer uma bola quicar no chão para chegar até as mãos de outra pessoa.

Todavia, como fazer isso? Como ensinar a lógica do passe quicado? Como fugir da necessidade de se aprender o movimento para depois utilizá-lo no jogo formal? Enfim, como abandonar uma prática tradicional em substituição a uma inovadora?

Depois de muitas leituras e práticas, temos uma sugestão de resposta para essas indagações, dentre inúmeras outras possíveis. Inicialmente, partiremos do princípio de que todos, pelo menos uma vez na vida, já quicaram uma bola ou a jogaram no chão para acertar alguma coisa ou para passá-la a outrem. Sendo assim, não devemos nos preocupar com o movimento em si, mas sim com a situação do jogo que exige a execução desse movimento (um passe quicado) em vez dos outros tipos.

Antes de prosseguir, gostaríamos de enfatizar que não estamos separando o jogo de basquete em partes (a parte passe quicado), estamos dando uma atenção especial, destacando a situação que exige o passe quicado, e para isso utilizaremos de um **jogo/brincadeira** que mantém a essência, as características principais do jogo de basquete. Ou seja, num pequeno jogo, encontramos o jogo todo. Em uma situação encontramos as demais.

No pequeno jogo de pega-pega, encontramos o jogo de basquete. Em especial, em decorrência das semelhanças, descobrimos as necessidades mais prementes para utilização do passe quicado.

Contudo, para isso precisamos alterar algumas regras, modificar as estruturas da brincadeira, diversificar as suas possibilidades de ações, limitar o seu espaço (físico) e introduzir um outro material pedagógico.

Logo, devemos reduzir o campo de jogo (o espaço) do pega-pega, pois, segundo a lógica do passe quicado, ele acontece sob pressão com pouco espaço de ação. Depois colocamos uma bola no jogo, sendo que o pegador poderá pegar apenas o jogador que estiver com a posse da bola, ou então interceptando a bola no momento do passe. Ao conseguiu atingir esse objetivo do jogo, o pegador troca de posição com quem foi pego.

É preferível muitas vezes, com alunos menores e outros maiores, utilizar apenas o termo **jogo ao invés de **brincadeira** (ou então o binômio **jogo/brincadeira**, pois a nossa cultura não dá o necessário respeito às brincadeiras, encontrando nelas apenas a idéia de diversão fútil, o que não deixa de ser verdade. Mas um especialista em jogos e brincadeiras, consegue vislumbrar nessas, inúmeras características pedagógicas que podem ser determinadas como facilitadoras de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso.**

Se o campo de jogo é pequeno, o pegador estará a todo momento perto dos demais (os fugitivos). Próximo, o pegador estará simulando uma marcação sob pressão. O jogador (fugitivo) poderá utilizar todos os tipos de passe, mas por causa da situação gerada pelas exigências e pelas limitações do jogo (variação e adaptação das regras), o passe quicado será, sem dúvida alguma, a mais eficiente ação para a resolução dos problemas gerados pelo jogo pega-pega (não excluindo obviamente os demais tipos de passe, mas as situações problemas exigidas no jogo farão aparecer um predomínio do passe quicado sobre os demais).

Por meio desse exemplo, pode-se notar que não será diretamente o professor o responsável por ensinar o passe quicado, nem muito menos o que dará respostas prontas aos alunos, indicando que a melhor maneira de fazer o jogo seria utilizar passes quicados.

Mas, à medida que os alunos compreenderem a lógica do jogo, responderão com condutas motoras, resgatadas de seus respectivos acervos de possibilidades de respostas (motoras, afetivas/sociais, cognitivas) as mais eficientes ações, no momento possível, para resolver o problema imposto pelo desafiante jogo de pega-pega.

Portanto, partindo de um jogo que todos conhecem e dominam (pega-pega), acrescido do manejo de uma bola (que pode variar de peso e tamanho) que também todos, bem ou mal, manipulam, criamos uma situação-problema que levou os alunos a executar passes de bola com as mãos, com predomínio dos quicados. E o que é mais importante, inserido num contexto que é muito próximo ao jogo de basquete propriamente dito.

Desse modo, os alunos aprenderão não só o movimento caracterizado como passe quicado, mas também quando seria mais interessante utilizá-lo, sem que para isso fosse necessário excluir algum aluno, nem muito menos, como pré-requisito, adquirir o domínio do gesto. Todos aprenderão a partir do que já conheciam e com as habilidades que já possuíam, sendo então, os desequilíbrios (dificuldades) causados pelas modificações do jogo de pega-pega os fatores procedimentais desencadeantes de novas assimilações e acomodações, levando cada aluno à reorganização de suas estruturas internas (num nível mais elaborado).



Agora é com você

E aí professor, que tal experimentar o jogo relatado?

b. Ensinando jogos pela compreensão

Um grupo de pesquisadores centrou seus estudos no desenvolvimento de uma nova abordagem para o ensino de jogos denominada *Teaching games for understanding* (TGFU). Traduzindo, para um melhor entendimento, seria: ensinando jogos pela compreensão, elaborada, segundo Werner, Thorp e Bunker (1996), no final da década de 1960 e início de 1970, na Universidade Loughborough, na Inglaterra, e atualmente divulgada e explorada por alguns pesquisadores nos Estados Unidos, concentrados prin-

cipalmente na Universidade de Kent – Ohio, tendo como principais autores Griffin, Oslin e Mitchell (1997).

Essa abordagem, baseada nas teorias construtivistas, não presume que a consciência estratégica ou **tática** nos jogos deva esperar pelo desenvolvimento de sofisticadas habilidades. Ou seja, como coloca Oslin (1996), em oposição às metodologias tradicionais para o ensino dos jogos, as abordagens táticas fazem com que os estudantes entendam os jogos, compreendendo suas estruturas, ficando sensíveis e participantes, desenvolvendo desse modo o gosto pelo jogo.

A aprendizagem dos jogos deve levar em consideração as habilidades que os alunos já possuem e que lhes permitem realizar os jogos. Sendo assim, segundo essa proposta, o professor não deve se ater inicialmente ao ensino das habilidades específicas exigidas para a realização da atividade, para, só depois de adquiridas, os alunos aprenderem a jogar. Isso se caracterizaria como um fator desmotivador no processo de aprendizagem dos jogos, pois Oslin (1996) afirma que é bem possível que os alunos se desmotivem no meio da aprendizagem e também, que aqueles que não atingirem certos níveis de habilidades nunca joguem.

Portanto, para o ensino dos jogos, segundo TGFU, os professores devem propor atividades que sejam compatíveis com o nível de habilidade dos alunos, e, assim, mediante desafios táticos, eles são levados a obter sucesso durante todo o processo de aprendizagem do jogo, sentindo-se competentes a cada passo. Para isso, o professor pode e deve modificar os jogos, alterando suas regras e equipamentos, criando um ambiente desafiador que leve os alunos a melhorarem suas habilidades e a rapidez nas tomadas de decisão no momento de solucionar um problema exigido por uma situação de jogo qualquer.



As alterações são possíveis pelo fato de, para os autores que defendem essa proposta, as habilidades e as compreensões táticas podem ser transferidas de um jogo para outro. Então, ao se aprender a habilidade de passar a bola no basquetebol, essa será utilizada durante um outro jogo qualquer que utilize passes efetuados com as mãos. A mesma situação pode ser aplicada para a compreensão da tática, em que, quando o aluno assimila a lógica do passe, com seus porquês e momentos, consegue transferi-la para outros jogos, que não exclusivamente os que utilizam as mãos, como, por exemplo, o futebol. Segundo um exemplo dado por Werner, Bunker e Thorp (1996), isso acontece pelo simples fato de o professor aumentar ou diminuir o tamanho do alvo ou do gol. Isso fará com que os alunos percebam se a marcação por zona ou individual será mais vantajosa.

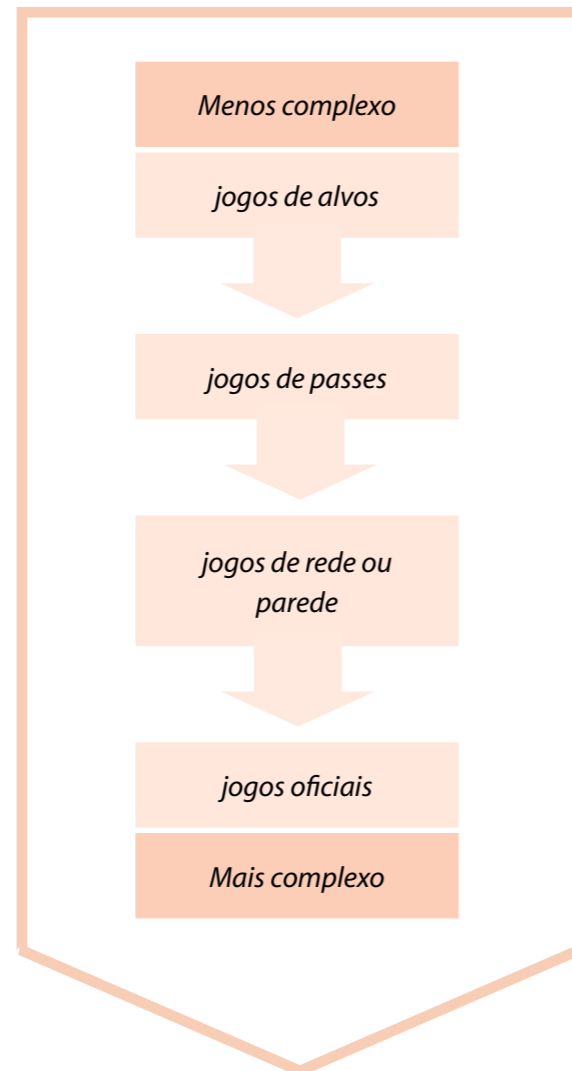
Já as técnicas são desenvolvidas somente depois que os alunos reconhecem a sua necessidade dentro do jogo, ou seja, os professores devem levar os alunos a sentirem a necessidade de utilizar um passe quicado ou de peito num jogo de basquetebol. Sentindo essa necessidade, em decorrência de uma situação de jogo, o professor intervém, dando suas instru-

A palavra **tática**, que a todo momento aparecerá neste tópico, deve ser entendida como uma maneira hábil de se resolver um problema com ordem, rapidez e organização, segundo as possibilidades existentes e as exigências do temporais e espaciais.

ções. Caracteriza-se, então, a aprendizagem das técnicas em função de uma exigência tática de jogo.

Para uma melhor aplicação dessa metodologia, bem como sua organização, foi elaborada uma classificação dos jogos, levando em consideração as similaridades entre eles. Os jogos foram divididos em: jogos de alvo, jogos de rede ou parede e jogos de invasão.

A idéia nos *Jogos pela Compreensão* (TGFU) é que se deve ter uma ordem para se ensinar jogos para as crianças. Em geral os jogos de alvos são menos complexos e devem ser iniciados primeiro. Os jogos de passes devem vir depois e em terceiro viriam os jogos de rede ou parede. No final seriam colocados os jogos na sua forma oficial (Souza, 1999).



A partir dessa classificação inovadora, torna-se possível ensinar os componentes essenciais de todos os jogos, em vez de especificações superficiais de cada um, vem nos alertar Butler (1994). Nessa abordagem, os alunos descobrem as diferenças e as similaridades entre os vários jogos, o que facilita a transferência do conhecimento adquirido de um para o outro.

Portanto, não se ensina um esporte de cada vez, mas sim vários que são agrupados segundo as suas semelhanças; por exemplo, num mesmo módulo, em que se tem por objetivo ensinar os jogos de invasão ou passes, podem ser incluídos o basquete, o futebol, o handebol, dentre outros.

Mas, nesse sentido, não se quer dizer que isso aconteça automaticamente. O professor tem por função desequilibrar o aprendiz mediante a proposição de dificuldades constantes e graduais que instiguem à superação de novos desafios. Dessa forma, ao mesmo tempo em que age, o aprendiz tem a possibilidade de tomar consciência da sua ação. E quando o aluno toma consciência disso, ocorre com muito mais facilidade o aprendizado e a transferência das habilidades de um jogo para outro.

ANÁLISE PEDAGÓGICA

Jogando Passa 10: um exemplo procedimental de aplicação das idéias discutidas anteriormente

Ao se partir da premissa de que qualquer processo de ensino-aprendizagem que se pauta na interação deva se iniciar exatamente de algo que o aluno já domina, nada mais coerente do que começar a ensinar esportes na escola por meio dos inúmeros jogos da cultura popular.

Entre os vários, gostaríamos de destacar o Passa 10. Esse jogo consiste numa disputa entre duas equipes, sendo que o objetivo dessas é trocar dez passes consecutivos, sem a interceptação da outra, marcando desse modo 1 ponto. Não existe alvo, ou melhor, o alvo seria a realização de dez trocas de passe.

Uma análise superficial diria que esse é um jogo simples, mas um olhar mais atento logo descobrirá que esse talvez seja o jogo mais importante para aqueles que um dia queiram realmente aprender sobre jogo de invasão.

O Passa 10 é um jogo de basquete sem alvos, um jogo de futebol sem gols e feito com as mãos, um jogo de hockey... Enfim, a lógica do passe executada no jogo de Passa 10 é a mesma do basquete, do futebol, do futsal, do hockey...

Queremos dizer, a situação, o momento, o quando executar um passe no Passa 10 é o mesmo em todos os jogos de invasão. Ou seja, só passamos a bola para um jogador quando esse estiver livre, e de preferência se deslocando. Após o passe não posso ficar parado, devo sempre buscar um melhor posicionamento (espaço vazio), criando mais uma opção para receber a bola de volta.

É muito fácil diagnosticar aqueles que não entendem a língua (a lógica) do jogo de Passa 10, pois esses ficam entre os jogadores que estão com a bola, logo ficam como bobinhos vendo a bola passar sobre suas cabeças, ou, então, quando o time desses está com a posse da bola, ficam pedindo bola sem se deslocar para um espaço vazio e ainda reclamam porque ninguém passa a bola para eles.

Escutar os ensinamentos do jogo de Passa 10 (entender a língua, a lógica, dialogar com ele) é descobrir que esse jogo exige marcação individual, necessita de constantes deslocamentos a espaços vazios e estratégicos para receber a bola e, principalmente, exige extrema cooperação de toda a equipe.



Logo, se o jogo por si só já apresenta essas qualidades pedagógicas, com algumas adaptações e variações se potencializa em muito o aprendizado dos jogos coletivos que se objetiva, tanto se for executado com os pés ou com as mãos. Por exemplo, alterando-se o espaço do jogo (diminuindo ou aumentando), criar-se-á situações-problema que possibilitarão o surgimento de passes mais longos ou passes mais curtos e rápidos. Limitando ainda mais o número de passes, aumenta-se a velocidade e a dificuldade do jogo. Reduzindo o número de toques com os pés que os jogadores podem dar na bola, levará ao surgimento de um número muito maior de tabelas e passes de primeira.

Mas as possibilidades do jogo Passa 10 não param por aqui. Pode-se criar outras excelentes situações-problema que, como a tradicional, mantêm a essência de todos os jogos de invasão, possibilitando o aprendizado de suas técnicas dentro do seu real contexto.

Como mais alguns exemplos ilustrativos, podemos citar:

- **Passa 10 com três campos:** são demarcados três campos do mesmo tamanho (o tamanho deverá ser de acordo com os objetivos específicos). Inicia-se apenas em um (da direita ou esquerda), as duas equipes jogam o Passa 10 tradicional, aquele que conseguir trocar dez passes primeiro ganha o espaço de mais um campo (ou seja, agora o espaço aumentou, gerando novas organizações táticas, tanto para a defesa quanto para o ataque). A outra equipe, se pegar a bola, deve voltar ao campo inicial, pois ainda não pode utilizar o campo dois. Dessa forma o jogo segue, sendo que a cada dez passes aumenta-se o tamanho. Ganha o jogo a equipe que conseguir marcar pontos (dez passes) no espaço menor (1 campo), médio (2 campos) e grande (3 campos). Vale destacar que esse jogo pode ser feito com as mãos ou com os pés, com bolas de diferentes tamanhos, pesos e formas (bola de rugby ou futebol americano).
- **Passa 10 com gols e alvos:** já neste jogo a organização é a mesma, porém, uma pequena alteração nas regras traz conseqüências riquíssimas para o processo de ensino-aprendizagem, pois aqui uma das equipes para marcar seu ponto, deverá trocar dez passes consecutivos sem interceptação, mas a outra deverá somente marcar gol ou acertar o alvo definido (sem que para isso tenha de trocar "x" números de passes). Este jogo, logicamente, levará os alunos a construir diferentes organizações táticas para obtenção de sucesso no jogo. As situações geradas pelo jogo levarão aqueles que devem manter a posse de bola a não o fazer próximo do gol e sim, do lado oposto, pois dessa forma não correm o risco de, ao perderem a bola, sofrerem imediatamente um gol. Então, à medida que os alunos compreenderem a lógica do jogo, certamente assim procederão.
- **Passa 10 com gols (ou alvos):** nessa variação as equipes só podem marcar ponto (acertar o alvo) depois de trocar dez passes. Esse alvo pode ser um gol (pequeno ou grande), um arco (pensando na idéia

do estímulo ao uso da sola dos pés para o jogo de futsal), uma cesta de basquete, um cone, ou seja, qualquer objeto definido pelo grupo ou professor de acordo com os objetivos específicos. E não necessariamente uma equipe deva defender um e atacar o outro; talvez seja interessante quebrar com esta lógica tradicional e permitir marcar pontos em quaisquer dos alvos. Essa modificação possibilitaria a criação de novas ações e pensamentos táticos diversificados sobre o jogo, exigindo novas regras de ações.

Enfim, cabe ao professor, com seus conhecimentos a respeito dos jogos e suas respectivas lógicas, em consonância com seus objetivos dentro do processo de ensino-aprendizagem dos esportes ou jogos, construir inúmeras outras variações.

Agora é com você

Escolha um jogo/brincadeira qualquer. Aplique (teste) com seus alunos, para logo depois fazer sua análise pedagógica (utilize a análise pedagógica anterior como exemplo).



c. Pedagogia do futebol: um exemplo para o ensino do esporte

João Batista Freire (2003), em sua obra, que se caracteriza como um livro didático para o professor ensinar futebol, alicerçado em sólido e experimentado conhecimento teórico-prático - além de ser um marco nacional em relação à pedagogia do futebol - centra seus estudos nas brincadeiras de rua, afirmando serem elas as grandes responsáveis pelo aprendizado futebolístico de nossos craques. A todo esse processo vivido pelas crianças na rua e suas brincadeiras com a bola nos pés, ele chamou de pedagogia da rua. *"Pés descalços, bola, brincadeiras, são alguns dos ingredientes mágicos dessa pedagogia de rua que ensinou um país inteiro a jogar Futebol melhor do que ninguém"*. (Freire, 2003, p. 2.)

Alcides Scaglia (1999), em sua dissertação de mestrado, verificou que, apesar de os ex-jogadores de futebol terem consciência de que aprenderam a jogar futebol exatamente da forma que descrevemos, esses mesmos ex-jogadores quando abrem suas escolinhas e ministram aulas não se valem dessa experiência lúdica, mas sim recorrem aos treinamentos realizados ao longo de suas respectivas carreiras profissionais e os adaptam para as crianças, como se elas fossem atletas em miniatura e não crianças como outrora os ex-jogadores foram.

Para desenvolver sua pedagogia do futebol, Freire (2003) propõe e defende a idéia de que as escolas de futebol devem ensinar as crianças por meio de brincadeiras, não apenas repetindo o que é ou era feito nas ruas, mas sim pedagogizando a cultura das brincadeiras de bola com os pés conforme destacamos anteriormente: *"... rua e escola são instituições bem diferentes. Há, na pedagogia de rua, diversas coisas que não gostaria de ver repetidas na escola"*. (Freire, 2003, p. 7).

Entretanto, Freire (2003, p. 71) complementa falando que:

Na escola, futebol deve ser matéria de ensino como outra qualquer. Os alunos devem aprender futebol como aprendem matemática ou ciências. Há um programa de Educação Física para ser cumprido, que deve incluir os esportes de um modo geral.

Então, para a concretização dessa proposta, Freire (2003) destaca quatro princípios pedagógicos, os quais deverão nortear todo o processo de ensino-aprendizagem no futebol (podendo ser generalizado para o ensino dos esportes), resgatando o lúdico e criando espaço para utilização da cultura popular infantil.

O primeiro princípio, o **princípio de inclusão**, diz respeito à necessidade de se ensinar futebol a todos, não discriminando os que têm menos habilidade para o jogo; o segundo princípio vem reforçar o primeiro, é o **princípio da excelência**, dizendo que não basta ensinar, deve-se ensinar bem a todos, ou seja, aqueles que já jogam bem devem aprender a jogar melhor e os que pouco sabem precisam avançar em seus conhecimentos.

O terceiro princípio levanta a questão de que não basta o ensino se restringir apenas à prática do futebol, mas deve-se possibilitar na práxis pedagógica o resgate de valores éticos e morais, entre outros; portanto, ao educador cabe ensinar **mais que futebol a todos**, evidenciando um princípio ético e crítico. Já o quarto e último refere-se à necessidade premente de **fazer com que os alunos gostem de esporte**, levando-o assim para o resto de suas vidas, engendrando um princípio de tomada de consciência das ações à medida que desenvolvem autonomia na vida e no esporte.

Princípios pedagógicos

Ensinar esporte a todos

para isso talvez a utilização de jogos/brincadeiras seja mais interessante, pois as brincadeiras se adaptam aos jogadores e não o contrário. Por exemplo, a brincadeira de bobinho é realizada tanto por crianças iniciantes quanto por profissionais superespecialistas em futebol.

Ensinar bem esporte a todos

criar um ambiente pedagógico que possibilite às crianças um maior contato com a bola no jogo. Criar várias pequenas rodas de bobinhos, aumentando o nível de dificuldade do jogo gradualmente, de forma a manter os jogadores constantemente desafiados, caracterizam-se condutas pedagógicas que facilitam a aprendizagem.

Ensinar mais que esporte a todos

as rodas de conversas iniciais e finais são momentos oportunos para discussão e reflexão crítica. Contudo, as situações específicas e particulares desencadeadas ao longo das aulas oferecem as melhores condições para a tomada de consciência das ações. Parar o jogo e discutir o problema que se estabeleceu (desde uma briga, discussão, desrespeito, reprodução de atos estereotipados e

condenados, até um ato altruísta, inteligente e cooperativo) constitui-se condição imprescindível para a assunção de responsabilidades. Para haver responsabilidade é necessário se ter um sujeito consciente de seus atos.

Ensinar a gostar de esporte

à medida que o professor oportunize situações que gerem condições para que os alunos se sintam competentes para jogar, e autônomos no sentido de compreenderem suas ações tanto no jogo quanto além dele, estar-se-á contribuindo para a formação de uma geração que não dependerá de outros (ou estabelecimentos) para continuar a desenvolver sua prática esportiva. Quem descobre-se jogador o será para todo o sempre.

Além desses princípios, Freire (2003) destaca vinte condutas pedagógicas que, alicerçadas pelos princípios, podem ser adotadas pelos profissionais das escolinhas, para evidenciar as características que fazem as escolas diferentes da rua e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais satisfatório. Em outros termos, as condutas pedagógicas se caracterizam como ações que permitem a manifestação concreta dos quatro princípios pedagógicos.

Rua e escola são instituições diferentes, com funções diferentes. Em alguns casos se assemelham, em outros se diferenciam radicalmente. Devemos saber aproveitar de uma e de outra, mas não podemos ensinar na escola exatamente como se ensina na rua... Muitas das coisas que eu fazia na rua e no estádio de futebol, jamais poderia fazer na Escola de Futebol. (Freire, 2003, p. 10.)



Quanto ao desenvolvimento das habilidades e coordenações motoras, Freire (2003) adverte que os músculos só podem realizar duas coisas: relaxar e contrair, aparecendo em meio às infinitas combinações dessas ações um grupo de habilidades motoras que concretizam as necessidades e as realizações humanas.

Essas habilidades se sustentam nas capacidades físicas, que são propriedades do organismo, ou seja, são necessárias as capacidades físicas para a consolidação e o aparecimento das habilidades motoras. A coordenação motora, termo tão banalizado e pouco compreendido na Educação Física, segundo Freire (2003, p. 20), deve ser entendido como: "... movimentos ordenados espacial e temporalmente, para realizar as ações que concretizem as intenções de uma pessoa.", evidenciando desse modo o que chamo conduta motora (Scaglia, 2003).

Isso faz com que a nossa história de vida tenha um papel decisivo no futuro do desenvolvimento das inteligências para o jogo (Souza, 2003; Scaglia, Souza e Rizola, 2002).

As experiências motoras diversificadas, os desafios caracterizando-se em problemas possíveis aos quais as crianças são expostas, fazem com que elas ampliem em muito o seu acervo de possibilidades de respostas para os jogos; em consequência, a sua interação com o mundo, em todos os seus aspectos: motores, afetivos, cognitivos, sociais, éticos, morais, estéticos...

Uma história rica em experiências formará bases sólidas para a inteligência, para a afetividade ou para a sociabilidade da criança. Por outro lado, uma história pobre levaria a um comprometimento dessas estruturas. (Freire, 2003, p. 21).



É preciso que as escolas de esportes em geral possibilitem às crianças continuar adquirindo, ampliando e coordenando suas habilidades básicas e suas noções de espaço e tempo de maneira paulatina, em conjunto com as necessidades que as motivem, procurando fazê-lo por meio de brincadeiras.

Nas escolinhas, o futebol deve ser ensinado como brincadeira, pois a brincadeira é coisa séria para as crianças, e na seriedade de aprender a brincadeira aprende-se o futebol.

João Batista Freire (2003) apresenta-nos uma série de brincadeiras, com níveis de dificuldades – variações para serem ultrapassados, mediante o ganho das habilidades. Essas atividades são divididas segundo as habilidades específicas, elencadas mediante as exigências para se alcançar os objetivos do jogo de futebol, ou seja, as habilidades básicas do ser humano combinam-se de forma muito particular dando origem à finalizações, passes, conduções com bola, chutes, desarmes, dribles, controles de bola, lançamentos, cruzamentos e defesas dos goleiros. Então, as brincadeiras oriundas da cultura infantil são utilizadas (adaptadas quando necessário) para o aprendizado do futebol.

Um exemplo de jogo adaptado da cultura infantil

Morcego da rua: esse jogo é uma adaptação da tradicional brincadeira mamãe da rua.

Todos os alunos com uma bola cada um, com a exceção do pegador (o morcego), posicionam-se numa das laterais da quadra. Ao comando do morcego da rua, todos devem atravessar a quadra para o outro lado, conduzindo a bola com os pés. Quem for atacado pelo morcego e perder a bola, passa a ser morcego também. Na seqüência já se tem dois ou três morcegos, e ao comando do morcego líder (o primeiro), os alunos salvos, que atravessaram a rua (o espaço delimitado, que pode ser a quadra) devem voltar a atravessá-la, correndo novamente o risco de ter a sua bola capturada pelos morcegos.

Análise pedagógica: esse é um jogo que enfatiza três fundamentos básicos do futebol: o drible, o desarme e, principalmente, a condução de bola. Inicialmente, muitos alunos, na afobação de atravessar a quadra, chutarão a bola e sairão correndo atrás (logo após realizado o jogo, seria interessante dificultá-lo colocando a seguinte regra: os alunos só podem ultrapassar a linha lateral da quadra se estiverem com a bola próxima dos pés ao atravessar a linha determinada), mas, à medida que começam a entender a lógica do jogo, descobrem que para conseguir atravessar a rua (quadra) com mais segurança e chances de não ser capturado pelos morcegos, devem manter a bola próxima dos pés, assim podem mudar de direção rapidamente quando um obstáculo, morcegos ou fugitivos, entram na sua frente, ou então realizar dribles para fugir. Assim, esse jogo possibilita aos alunos pensar sobre suas respectivas ações diante dos problemas/desafios impostos, logicamente que auxiliados pelo professor (com seus questionamentos e variações do ambiente do jogo). Outro aspecto pedagógico evidenciado nesse jogo é o fato de as ações práticas (soluções dos problemas) geradas serem muito semelhantes às utilizadas no jogo de futebol propriamente dito.

Obs: caso não seja possível dispor de uma bola para cada aluno, sugerimos a construção de bolas alternativas, como, por exemplo, bolas de meia (de vários tamanhos).

Mas para jogar futebol são necessárias várias combinações dessas habilidades, pois não acontecem no jogo apenas passes, ou apenas dribles, mas momentos únicos que exigem a combinação de todas essas formas de expressão. Preocupado com isto, Freire (2003) propõe uma variedade de jogos adaptados, que têm por função enfatizar um fundamento do futebol dentro de um jogo em que todas as outras habilidades específicas estão também fazendo parte, sem nunca perder de vista o contexto do jogo de futebol propriamente dito.

Sendo assim, Freire (2003) discute a importância e dispõe de uma necessária atenção sobre a integração das habilidades ao conhecimento do jogo, pois as habilidades individuais perdem sentido quando o jogo coletivo não é compreendido.

Se suas habilidades individuais puderem ser utilizadas no contexto geral do jogo, elas serão úteis, caso contrário, ele será apenas um malabarista, mais indicado para exibições que para desempenhar um papel relevante no jogo de futebol. (Freire, 2003, p. 73).

Para melhor entendermos essa integração de todos os aspectos – motor, cognitivo e afetivo/social – com o aprendizado do futebol, e para uma didática organização do planejamento das aulas, que devem partir do mais individual – simples, egocêntrico – para o mais coletivo – complexo, heterocêntrico, hipotético, tático – Freire organiza as habilidades do jogo, agrupando-as em:

- Habilidades individuais: finalização, condução, cabeceio, controle;



- Habilidades coletivas de oposição: dribles, desarmes e defesas do goleiro;
- Habilidades coletivas de cooperação: passe, cruzamento, lançamento;
- Habilidades cognitivas de integração: constituídas pelas habilidades de compreender o jogo como um todo, tornando o jogador capaz de antecipar jogadas, de criar hipóteses de jogo, de analisar o jogo, de aplicar planos táticos.

O que não quer significar fragmentar o ensino do futebol em partes, mas sim organizar o processo de modo que os jogos utilizados tenham um predomínio de exigência de determinadas habilidades sobre outras. Por exemplo, num jogo de Rebatida há um predomínio do chute sobre as demais habilidades, o que não elimina as demais. Pelo contrário, encontro enormes semelhanças entre o futebol e a Rebatida, e vice-versa. A Rebatida pode ser vista como uma célula do futebol, ao mesmo tempo em que encontro nela características irredutíveis (Scaglia, 2003).

1.4 Propondo estratégias

Para uma aula que, seguindo uma organização didático-pedagógica, possa dar conta de todo o conhecimento destacado anteriormente, sugerimos sua divisão em partes, as quais não devem ser entendidas como etapas, mas sim momentos inter-relacionados que privilegiem o aprendizado do conhecimento previamente destacado pelo plano de ensino.

Para tanto, se o tempo de aula for de noventa minutos ou mais, apresentamos como sugestão a divisão da aula em cinco partes estritamente dependentes uma das outras e, concomitantemente, interligadas às aulas anteriores e posteriores.

A primeira é destinada à formação de uma roda de conversa na qual o professor expõe e explica a aula, trazendo sempre um tema a ser discutido (como, por exemplo, alguma coisa importante que aconteceu no futebol ou no esporte em geral, que o professor vê como necessário para os alunos refletirem e discutirem sobre o ocorrido, tomando consciência e desenvolvendo o espírito crítico). Nesse momento o professor pode também propor que os alunos destaquem jogos/brincadeiras que eles conheçam, os quais atendam às exigências do tema de aula escolhido. É importante destacar a necessidade de interação dos alunos na construção das aulas, e essa primeira parte caracteriza-se como um dos momentos mais oportunos, não o único, pois a interação deve acontecer sempre que possível nas aulas.

Exemplos de conversas nas rodas de conversas iniciais

Resgatando a aula anterior: o que aconteceu na aula passada, por que fizemos isso e aquilo? por que jogamos determinado jogo para desenvolver certo tema?

Conectando a aula: explicações sobre o tema da aula de hoje e suas ligações com a aula anterior e também com a próxima aula.

Tema esportivo polêmico: algum fato importante que aconteceu na semana e que precisa ser discutido com os alunos (por exemplo: brigas

entre jogadores, brigas entre torcedores, problemas no esporte local, dirigentes corruptos...).

Recortes de jornal: discutir temas a partir da leitura de pequenas matérias publicadas em jornais ou revistas (essas podem ser trazidas pelo professor como também pelos alunos).

Na segunda parte realiza-se um jogo adaptado dando-se ênfase a uma das particularidades do jogo, de preferência a última trabalhada na aula passada, pois em cada aula se destacam dois fundamentos para serem trabalhados (nessa parte pode-se aplicar por exemplo um jogo de futebol com a restrição aos jogadores de dar apenas dois toques na bola – assim joga-se futebol mas enfatiza-se mais o fundamento de passe do que os demais, porém sem excluí-los).

Outros exemplos de jogos para a segunda parte da aula

Handfute – Esse é um jogo realizado com as mãos, porém as finalizações devem ser feitas com os pés. Os jogadores movimentam-se como no jogo de handebol (com seus passes, dribles e trifásicos), todavia para se marcar o gol um jogador deve ajeitar a bola para outro finalizá-la, porém isto deve acontecer sem que a bola caia no chão (se isso acontecer, deve-se pegar a bola com as mãos). Os jogadores podem controlar a bola antes do chute e também podem finalizar dentro da área. Os times não têm um goleiro apenas, pois, com a regra que permite o uso das mãos, todos podem desempenhar tal função. Não é permitido o gol de cabeça, nem tirar a bola das mãos do adversário.

Jogo de toques regressivos – divisão da turma em equipes. Inicia-se o jogo como o futebol, com as mesmas regras básicas, ou seja, com quantidade ilimitada de toques na bola para cada jogador, porém, a cada gol convertido a equipe terá os seus toques individuais (de cada jogador) reduzidos. Após o primeiro gol, cada jogador da equipe que converteu deve dar até 6 toques na bola (a outra equipe ainda não terá seus toques limitados, somente após marcar o seu gol). Depois do segundo, cinco, do terceiro, quatro e assim sucessivamente, até uma das equipes converter o gol com a permissão de se dar apenas um toque na bola.

Já na terceira parte, exercita-se uma das habilidades do futebol, ou seja, uma nova não enfatizada na aula anterior (porém esses jogos enfatizam um ou outro fundamento sem excluir os demais e perder a proximidade com o contexto em que esse fundamento será utilizado no jogo de futebol formal). Portanto, pode-se conceber que as partes (fundamentos técnicos) devam ser ensinadas jogando.

Um exemplo de jogo para a terceira parte da aula

Base 4 gol – Divide-se a turma em duas equipes. Uma equipe se dispõe em fila ao lado do gol e a outra se espalha na quadra. O campo é organizado da mesma forma que o Base 4, ou seja, risca-se no chão quatro peque-

nas bases, que devem ser percorridas pelos jogadores para obtenção dos pontos. O primeiro jogador da fila chuta para qualquer lugar (menos para trás) e sai correndo para percorrer as bases (nesse jogo não tem piques, assim ele não pode parar em nenhuma das bases). O segundo da fila vira goleiro. O time espalhado pela quadra deve recuperar a bola sem utilizar as mãos e tentar marcar o gol no goleiro (do time da fila). Se marcarem o gol antes de o jogador completar as quatro bases, ele estará queimado (eliminado apenas da rodada). Se o goleiro agarrar a bola em definitivo, o jogador nem precisa completar a corrida, pois já marcou o ponto. Agora se chutarem a bola para fora o corredor deverá parar na base à frente mais próxima. Rebote do goleiro, o jogo continua. Na seqüência do jogo, o goleiro (segundo da fila) vira chutador/corredor, dando lugar ao terceiro da fila assumir as funções de seu protetor. Novamente, após todos chutarem e serem goleiros, troca-se. O final do jogo deverá ter seu número de rodadas estipulado antes do início.

No quarto momento deve-se realizar novamente o jogo formal de futebol que pode conter ou não algumas regras adaptadas. Enfim, se os alunos buscam aprender a jogar futebol, os mesmos devem sair da aula com a sensação de que jogaram muito futebol (em todas as partes da aula), configurando-se um processo de ensino do jogo pelo jogo.

Exemplos de jogos para a quarta parte da aula

Pelada - Jogo formal: duas equipes divididas jogando o futebol com suas regras básicas, porém sem a exigência das oficiais, principalmente a do impedimento.

Jogo de 4 gols – São constituídos quatro metas nas extremidades laterais da quadra. A turma é dividida em duas equipes (ou mais). O jogo desenvolve-se com as regras básicas do futebol, porém as equipes não têm metas determinadas para defender ou atacar. Mas a cada gol convertido a equipe poderá optar em marcar um ponto ou contratar um jogador da outra equipe.

A aula se encerra sempre com uma roda de conversa, momento em que ela é discutida e avaliada pelo grupo em conjunto com o professor, além da possibilidade de o professor encaminhar algum trabalho que deve ser desenvolvido em casa, como, por exemplo, assistir a um determinado jogo e analisar determinadas situações, ou mesmo trazer para próxima aula um jogo inventado para o desenvolvimento de determinadas habilidades para o futebol, ou, então, fazer uma análise crítica da ação de determinado jogador de futebol em certo contexto...

Exemplos de possíveis tarefas que podem ser realizadas pelos alunos sobre o futebol

Brincar de rebatida: reunir os amigos e encontrar um espaço em casa, na rua, na praça, no bairro... locais que ofereçam condições para que o jogo aconteça.

Futebol solitário: descobrir uma forma de jogar futebol sozinho em casa.

Criar jogos de bola com os pés: criar jogos para o ensino do futebol que serão utilizados nas próximas aulas.

Assistir ao futebol no campo: a partir de um roteiro, analisar a função de determinados jogadores dos dois times, ou (dependendo da idade) fazer observações e comentários sobre o esquema tático adotado pelas equipes para posteriormente compará-los com os divulgados pelos jornais.

Assistir ao futebol pela TV: analisar os comentários do narrador e do comentarista e comparar ao que está acontecendo de verdade no jogo.

Futebol e minha vida: escrever uma redação sobre a importância do futebol na sua vida, levando em consideração as pessoas com quem convive diariamente (pais, tios, vizinhos...)

Futebol e sociedade: escrever sua opinião sobre as relações entre o futebol e a sociedade ao seu redor.

Pesquisa sobre torcidas: por que pessoas torcem para um time e não por outro? Por que os torcedores brigam em razão do resultado de uma partida de futebol?

Momentos da aula

1. Formação da roda de conversa para que o professor exponha e explique a aula, trazendo sempre um tema a ser discutido

2. Realização de um jogo adaptado dando-se ênfase a uma das particularidades do jogo, de preferência a última trabalhada na aula anterior

3. Exercitação de uma das habilidades do futebol, não enfatizada na aula anterior

4. Realização do jogo formal de futebol que pode conter ou não algumas regras adaptadas

5. Encerramento com uma roda de conversa para discussão e avaliação da aula pelo grupo em conjunto com o professor; possibilidade de encaminhamento de algum trabalho que deve ser desenvolvido em casa

Importante mais uma vez destacar que a qualquer momento o professor pode, ou melhor, deve interromper a aula para questionar os alunos sobre o que está acontecendo no jogo, de modo a facilitar que o fazer seja compreendido. Como diz João Batista Freire: para chegar à consciência das ações devem-se causar contradições. Das contradições emana a consciência.

Ou mesmo diante de situações de conflitos que extrapolem os limites do jogo e suas regras, seja interrompida a aula para discussão e solução do problema a partir da participação ativa e direta das crianças em consonância com o professor.

Exemplo de uma situação-conflito

Briga nas aulas: dois alunos brigaram logo após um ter cometido uma falta no outro. O professor parou a aula e reuniu todos os alunos para deliberarem sobre o ocorrido. Depois de cada um dos briguentos exporem suas respectivas visões do caso, os demais alunos propõem que eles não devem ser excluídos da aula (ser excluído não proporciona aprendizado e sim apenas se configura num castigo sem relação com o problema causado), mas que a partir de agora até o final do jogo os dois só poderão jogar dando um toque na bola.



Outra questão pertinente é o fato de o professor poder organizar sua aula em uma, duas, três ou mais partes. Isso dependerá do tempo de aula, da dinâmica organizacional desencadeada pela motivação dos próprios alunos e, principalmente, dos objetivos elencados pelo professor ou pelo grupo para ser atingido. Porém, vale destacar que é muito importante o professor privilegiar muitas situações em que a aula seja descentralizada e os alunos possam criar seus jogos e expor vossos respectivos entendimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos.

Por fim, é necessário discutirmos um pouco sobre avaliação. Freire (2003) propõe uma possível forma de avaliação objetiva dos alunos em meio ao seu processo de aprendizagem do jogo. Essa avaliação tem por finalidade mensurar de forma qualitativa e quantitativa a evolução dos alunos, por meio de observações subjetivas de aulas e competições e testes práticos específicos, segundo os fundamentos do futebol (em contexto de jogo). *“Sugiro que, em cada nível dos que foram aqui definidos, sejam avaliados quatro itens: Atuação Individual, Atuação Coletiva, Competições, Conduta.”* (Freire, 2003, p. 81).

ANÁLISE PEDAGÓGICA

Pega-pega com bola e pique: mais um exemplo procedimental de aplicação das idéias desenvolvidas no texto

Outra análise pedagógica do jogo Pega-pega mostra mais uma vez, em seus movimentos e representações, grande semelhança e proximidade com outros jogos, que se valem de corridas, perseguições, gingas e ludibriações, como movimentos determinantes para a execução de uma de suas mais importantes técnicas, o drible.

Uma criança que sabe jogar Pega-pega terá apenas de aprender a manipular a bola para realizar com eficiência o seu drible. O mesmo vale para os jogos que exigem o uso dos pés para a realização de seus dribles.

Assim, aprender o Pega-pega poderia ser considerado pré-requisito para os dribles futuros nos jogos de invasão. Logo, utilizamos como ferramenta inicial no processo de ensino-aprendizagem dois preceitos pedagógicos fundamentais. O primeiro se refere ao fato de partir de um jogo já conhecido pelos alunos. Conhecido no sentido de eles já dominarem o jogo de pega-pega e sua lógica. Já o segundo diz respeito ao fato com o qual iniciamos esta reflexão, ou seja, a lógica, a dinâmica e parte da organização do jogo de Pega-pega, são muito semelhantes às ações desenvolvidas nos jogos de invasão.

Todavia, apesar de a ação de driblar em todos os jogos de invasão ser semelhante, existem particularidades que distinguem os dribles do jogo de basquete dos exigidos no jogo de handebol.

A mesma reflexão pode ser aplicada para os dribles executados no jogo de futebol de campo em relação aos realizados no jogo de futsal. E serão essas particularidades que garantirão as especificidades das ações em cada jogo de invasão, o alvo dessa reflexão.

Para se levantar as tais particularidades é necessário conhecer a lógica dos jogos, e isso se faz possível a partir da análise de suas estruturas, como tamanho da bola, tamanho dos alvos, tipo de terreno, espaço do campo, número de jogadores e regras básicas.

Ao analisar todos esses pormenores do jogo de futebol e do jogo de futsal, pode-se dizer que, apesar de os dois jogos utilizarem os pés e apresentarem a ação de fazer o gol como o principal objetivo dos dois jogos, algumas ações exigem movimentos diferentes, e para isso surge o desenvolvimento de técnicas particulares para cada um dos jogos.

Por exemplo, no jogo de futebol de campo, a bola não precisa necessariamente ficar “colada”, sob os pés dos jogadores; ao contrário, o jogador necessita sim que ela fique próxima, porém não muito, pois os dribles executados no jogo, na sua grande maioria, são amplos, mesmo porque o espaço do campo, por ser grande, permite isso.

Já no jogo de futsal, quando o jogador não mantém a bola sob o seu pé, corre um grande risco de perdê-la, ou então de não conseguir executar com maior eficiência os dribles curtos e extremamente velozes exigidos pelo jogo. Ou seja, em razão do espaço reduzido, os jogadores adversários sempre estão muito próximos, por isso a necessidade de se manter a bola próxima dos pés. Desse modo, quando se decide por uma ação, essa pode ser executada com muito mais velocidade.

Portanto, a sola dos pés ganha um papel fundamental no aprendizado do jogo de futsal. É necessário que se estimule o aprimoramento da motricidade fina dos pés. O jogo de futsal exige um controle de bola talvez mais refinado, apurado e preciso do que o controle no futebol de campo.

Atentos a esse particular, o jogo de Pega-pega pode atender a essa especificidade se se alterar algumas de suas regras e acrescentar algumas outras, fazendo com que o jogo possibilite a necessidade de se usar mais a sola dos pés do que a condução e o controle da bola com suas faces internas e externas.

Novamente é importante frisar que não será o professor o responsável direto por determinar (impor) a utilização da sola dos pés durante o jogo, mas sim o próprio jogo (as situações desencadeadas). Quando o aluno entender o jogo (sua lógica organizacional), será como que levado a utilizar a sola dos pés, pois utilizando-a obterá mais facilmente sucesso no jogo. Ou seja, o jogo “falará” como se deve fazer para vencê-lo (como sempre fala). Portanto, cabe ao professor ajudar o aluno a compreender a língua (o dialeto) “falada” pelo jogo.

Para isso, o Pega-pega pode ser realizado das seguintes maneiras:

- **Pega-pega com bolas e piques:** pegador sem bola, fugitivos com bola, arcos espalhados pelo chão, campo reduzido delimitado. Pegador corre para pegar fugitivos, enquanto eles podem utilizar os arcos espalhados com piques (local onde não podem ser pegos). Quem for pego entrega a sua bola, quem deixar a bola sair do espaço delimitado vira pegador também.
- **Pega-pega do pegador com bola:** nesta variação o campo também deve ser delimitado e pequeno, os fugitivos correm sem bola, já o pegador deve pegá-los com a bola nos pés (junto ao pé).

Nestes dois exemplos, as situações-problema geradas pelo jogo fazem com que os alunos sejam levados a utilizar mais a sola dos pés, pois se assim não procederem não conseguirão controlar a bola dentro do espaço delimitado, nem muito menos escapar mudando constantemente de direção sem estar com ela sob os pés.

Conseqüentemente, o professor não precisa necessariamente explicar ou mesmo exigir que seus alunos utilizem a sola dos pés, nem muito menos criar um jogo em que, pela sua funcionalidade exacerbada, corra-se o risco de perder suas características essenciais, dentre as quais a ludicidade (liberdade de expressão), fazendo com que o jogo se transforme num enfadonho treino - exercício, atividade (como, por exemplo, em filas os alunos devem cruzar a quadra, dando a volta no cone e devolvendo a bola para o primeiro da fila, porém todas essas ações conduzindo a bola com a sola dos pés).

Agora é com você

Crie uma aula para o ensino do futebol, a partir de sua reflexão sobre tudo o que foi discutido nesta unidade. Sugerimos a escolha de um tema para aula, bem como o estabelecimento de objetivos.



1.5 Considerações sobre o tema

O termo **pedagogias inovadoras** é utilizado no sentido de reduzir rótulos, porém marcar diferenças extremas. De um lado estão todas as metodologias que se pautam numa pedagogia tradicional de ensino, em que o paradigma cartesiano / mecanicista é o balizador, enquanto do outro lado estão todas as metodologias que buscam romper com o paradigma tecnicista reducionista e seguem diretrizes pedagógicas revolucionárias no desenrolar de intervenções comprometidas.

Por fim, podemos sintetizar as idéias discutidas nesta unidade a partir de quadro esquemático que tem por objetivo mostrar as diferenças metodológicas, ideológicas, suas conseqüências e objetivos, entre a pedagogia do esporte que se pauta na abordagem tradicional de ensino e as **pedagogias inovadoras**, as quais buscam superar sua antecessora:

Pedagogia do esporte TRADICIONAL	Pedagogia do esporte "INOVADORAS"
<i>Centrada na técnica (ensina com atividades/treinos)</i>	<i>Centrada na lógica-tática (ensino por meio de jogos)</i>
<i>Busca reproduzir modelos (padrões; a técnica perfeita)</i>	<i>Busca criar (estimula processos criativos)</i>
<i>Repetir movimentos para automação</i>	<i>Explora movimentos p/ enriquecer acervo de soluções, gerando condutas motoras</i>
<i>Busca mecanizar o gesto (jogadores como robôs pré-programados)</i>	<i>Busca humanizar o gesto (cada jogador cria a sua técnica – conduta motora)</i>
<i>Produz pobre acervo de possibilidades de respostas</i>	<i>Produz rico acervo de possibilidades (motoras/cognitivas/afetivas/sociais/morais/éticas...) de respostas</i>
<i>Descarta a solução eficaz; parte ingenuamente da eficiente</i>	<i>Parte da solução eficaz para transformá-la em eficiente</i>
<i>Necessita de pré-requisitos</i>	<i>Não necessita de pré-requisitos (aprende a partir do que já sabe)</i>
<i>Seletivo</i>	<i>Aberto a todos</i>
<i>Pobre em tomada de decisões</i>	<i>Rico em tomada de decisões (tomada de consciência de suas ações em todos os níveis)</i>
<i>Gera DEPENDÊNCIA</i>	<i>Possibilita AUTONOMIA</i>

No sentido de buscar explicar o quadro acima, podemos dizer que a pedagogia tradicional de ensino dos esportes é totalmente centrada no ensino da técnica. Ou seja, é uma metodologia tecnicista que defende a idéia de que para aprender a jogar (esportes) é necessário primeiramente dominar um certo número de movimentos estereotipados e classificados como universais.

Essa perspectiva perpassa a idéia de que para se compreender algo como um todo é necessário dividi-lo em partes e estudar as suas partes separadamente, e depois é só juntar as partes estudadas para se ter uma melhor compreensão do todo.

Nessa concepção, se o objetivo é aprender esporte, as mais eficientes metodologias serão aquelas que fragmentarem o processo de ensino dos esportes em partes. Por exemplo, retiram-se os gestos técnicos do jogo e os ensinam de maneira descontextualizada, para ingenuamente depois se pensar em juntá-los para se ter com isso uma melhora no jogo formal.

Se pensarmos nos planos de aulas que se pautam na abordagem tradicional encontramos esses divididos em três ou quatro partes. Sendo a primeira destinada ao alongamento e ao aquecimento, para na seqüência ser desenvolvida a parte principal da aula, que deve se resumir a treinos técnicos e, por fim, joga-se o jogo formal. Uma quarta parte que muitas vezes aparece é denominada volta à calma.

<i>Plano de aula – abordagem tradicional</i>
<i>1ª parte - alongamento e aquecimento</i>
<i>2ª parte - treino técnico</i>
<i>3ª parte - jogo formal</i>
<i>4ª parte - volta à calma</i>

Segundo essa abordagem, o ensino dos esportes se guia pela reprodução de modelos, na qual o professor só será capaz de ensinar se dominar perfeitamente os movimentos exigidos pelo jogo. Essa concepção de ensino abre espaço para que se perpetue a idéia de que o melhor professor deverá ser inevitavelmente o melhor jogador (essa idéia é ainda disseminada nos cursos de formação de Educação Física em que nas aulas práticas se ensina a jogar determinado esporte – seguindo regras oficiais e rígidas – e não se preocupam com o fato de ensinar os futuros professores a ensinar).



As aulas tradicionais têm por objetivo, então, reproduzir esses movimentos por meio da repetição exaustiva, buscando automatizar os gestos. Em outros termos, formam-se jogadores que repetem movimentos de maneira mecânica, caracterizando a produção em série de jogadores (robôs) pré-programados, que devem sair da linha de produção modelados e moldados à forma das vontades e das interpretações de alguém (externo ao indivíduo).

Podemos dizer isso porque esse processo impede que os alunos pensem. Existe até uma máxima divulgada pelos tecnicistas, em que os jogadores iniciantes devem repetir/reproduzir os movimentos até a automação, para que quando exigidos no jogo não seja necessário pensar.

Dessa forma, essa pedagogia indiscutivelmente formará (produzirá) excepcionais jogadores no que diz respeito ao domínio de um restrito acervo de habilidades motoras. Assim, por exemplo, se falássemos do ensino do futebol, poderíamos dizer que ela produziria excelentes malabaristas com a bola nos pés e limitados jogadores no quesito resolução de problemas, principalmente em um jogo que exige uma conduta motora diferente e aleatória a cada nova situação desencadeada pelo acaso de sua desordem.

Dando seqüência, podemos dizer que a pedagogia tradicional descarta o fato de que, principalmente, nos jogos coletivos seu processo de organização sistêmico não pressupõe uma conduta motora *a priori*. Ou seja, essa conduta motora é construída à medida que os jogadores interpretam a sempre nova situação-problema e buscam solucioná-la a partir de suas competências e habilidades (Scaglia, 2003).

A valorização do gesto técnico eficiente acaba por impedir que os iniciantes jogadores desenvolvam suas respectivas condutas motoras que irão enriquecer suas habilidades motoras, ao mesmo tempo em que desenvolvem competência interpretativa. Nesse sentido, parte-se de um hipotético gesto eficiente em detrimento de um possível gesto eficaz.

Por fim, a pedagogia tradicional exige pré-requisitos, logo é seletiva, pois os alunos que não conseguirem reproduzir os movimentos serão descartados. Assim são os alunos que se adaptam às exigências do treino e não o contrário.

Portanto, ao final do processo teremos cada vez mais jogadores dependentes, que necessitam de respostas prontas dadas por alguém de fora (exterior ao jogo), que deverão ser seguidas sem questionamento, pois sempre foi assim e assim deverá continuar a ser.

Contrariamente, como pôde ser visto ao longo de todo o texto, as abordagens inovadoras se centram no ensino da lógica do jogo em detrimento dos seus movimentos particulares. Não que elas não considerem a existência de técnicas esportivas (movimentos específicos que aparecem com mais freqüência nos jogos), mas essas, ao invés de estarem evidenciadas e enfatizadas no início do processo de ensino, são alocadas para o final, pois assim se prioriza primeiramente que os alunos construam seus movimentos, a partir de particulares interpretações, que gerarão condutas motoras diversificadas, e conseqüentemente um rico acervo de possibilidades de respostas para os jogos.

Em vez de os alunos aprenderem movimentos específicos e estereotipados por repetição exaustiva, eles são instigados, por meio de problemas, a explorar e criar suas próprias respostas (condutas) motoras como forma devolutiva às exigências engendradas, caracterizando não a automação mais sim a humanização dos gestos.



Os professores nas abordagens inovadoras nunca dão respostas prontas aos seus alunos, e muito menos ensinam perdendo de vista o real contexto do esporte a que se propõem ensinar. Ou seja, ensina-se a jogar um determinado esporte jogando. Se o objetivo é ensinar a jogar basquete, por exemplo, obviamente não se partirá de filas para o desenvolvimento da bandeja, mas de sua compreensão lógica no interior do processo de organização específico gerado pelo jogo de basquete, e assim cria-se um jogo que exigirá do aluno pensar e executar um gesto similar à bandeja (caracterizando-se um gesto eficiente, que ao longo do processo de ensino – que em hipótese alguma deve ser imediatista – irá se tornar eficaz à medida que o jogador amplia o seu nível de competência interpretativa).

Desse modo, os alunos iniciam o processo de ensino-aprendizagem com exatamente aquilo que sabem, ficando por responsabilidade do professor adequar sua aula no nível de competência e habilidade de seus alunos. Com isso, as aulas são sempre destinadas a todos, não exigindo pré-requisitos.

Enfim, a todo momento as abordagens inovadoras priorizam a autonomia e a tomada de consciência das ações engendradas ao longo do processo de ensino dos esportes. Alunos autônomos e detentores de ricos acervos de possibilidades de respostas para os jogos, conseqüentemente, desenvolverão sobremaneira suas respectivas inteligências para o jogo e, concomitantemente, para o mundo, pois só formaremos um cidadão independente (porém consciente de sua dependência social), responsável e crítico, quando esse se entender consciente e competente para agir, interagir e ressignificar a realidade em seu entorno (Scaglia e Souza, 2002).

Agora é com você

Aponte cinco características da pedagogia tradicional e suas respectivas conseqüências.

Aponte cinco características das pedagogias inovadoras e suas respectivas conseqüências.

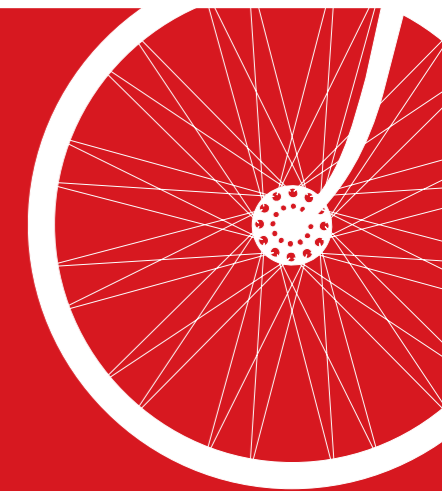


Referências bibliográficas da unidade1

- BAYER, C. *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dina Livros, 1994.
- BENTO, J. O. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In BENTO, J. O. (Org.) *O desporto do século XXI: os novos desafios*, 1991.
- BUTLER, J. *How would Socrates teach games? A constructivist approach*. Joperd, Reston/VA, v. 68, n. 9, 1994.
- DIETRICH, K. *O futebol: aprendido e jogado corretamente*. Rio de Janeiro: Tecno-print, 1984.
- FREIRE, J. B. *Pedagogia do futebol*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARGANTA, J. *Para uma teoria dos jogos coletivos desportivos*. In GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (Org.) *O ensino dos jogos desportivos*. 2a. edição. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995.
- GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (Org.) *O ensino dos jogos desportivos*. 2a. edição. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995.
- GRAÇA, A. *Os comos e os quando no ensino dos jogos*. In GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (Org.) *O ensino dos jogos desportivos*. 2a. edição. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995b.
- GRIFFIN, L. L., *Tactical Approaches to Teaching Games - Improving Net/Wall Game Performance*. Joperd, Reston/VA, v 67, n 2, p.34 - 37, 1996.
- GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A., OSLIN, J. L. *Teaching Sport Concepts and Skill: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- JACQUARD, A. *Herança da liberdade: da animalidade à humanidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LAMMINCH, G. *Jogos para o treinamento do futebol*. Rio de Janeiro: Tecno-print, 1984.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEDINA, J. P. S. *Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo*. In MOREIRA, W. W. *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.
- MÄNNLER, W., ARNOLD, H. *Iniciação no futebol*. Lisboa: Presença, 1989.
- MORAIS, R. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.
- OSLIN, J. L. *Tactical Approaches to Teaching Games*. Joperd, Reston/VA, v. 67, n. 1, 1996.
- PAES, R. R. *A pedagogia do esporte e os jogos coletivos*. In DE ROSE JR., D. *Esporte e atividade física na infância e na adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROGALSKI, N., DEGEL, E. G. *Futebol para juvenis*. Rio de Janeiro: Tecno-print, 1984.
- SÉRGIO, M. *Para um desporto do futuro*. Lisboa: Desporto, 1985.
- SCAGLIA, A. J. *O futebol que aprende e o futebol que se ensina*. (Dissertação de mestrado). Campinas: Faculdade de Educação Física – FEF-UNICAMP, 1999.
- _____. *Escola de Futebol: uma prática pedagógica*. In NISTA PICCOLO, V. *Pedagogias dos esportes*. Campinas: Papyrus, 1999b.
- _____. *O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés*. (Tese de doutorado). Campinas: Faculdade de Educação Física – FEF-UNICAMP, 2003.
- SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. J.; RIZOLA, A. & OLIVEIRA, P. R. *Atletas com autonomia aprendem a construir resultados: relato de experiência da preparação específica de inteligência para o jogo realizado com a seleção brasileira feminina juvenil de voleibol em 2001*. Anais do 2o Congresso Científico Latino Americano da FIEP-UNIMEP, Piracicaba, 2002.
- SCAGLIA, A. J. & SOUZA, A. J. *Pedagogia da autonomia em esportes*. Anais do 1o Congresso das Faculdades Integradas Módulo, Caraguatatuba, 2002.
- SOUZA, A. J. *Game intelligence: A study in volleyball*. OAHPERD 74th Convention, Dayton / Ohio 2003.
- _____. *É jogando que se aprende: o caso do voleibol*. In NISTA PICCOLO, V. *Pedagogia dos esportes*. Campinas: Papyrus, 1999.
- WERNER, P., THORPER, R., BUNKER, D. *Teaching Games for Understanding – Evolution of de model*. Joperd, Reston/VA, v. 67, n. 1, p. 28 – 33, 1996.



Didática do esporte



Apresentação → Nesta unidade vamos buscar compreender a importância do papel da Didática no trabalho do professor, mais especificamente na direção e orientação das suas tarefas docentes. É o que tratamos como sendo a organização do trabalho pedagógico.

Procurar evidenciar a abrangência da disciplina Didática para dar conta da complexidade que envolve as tarefas docentes. Para tanto, além das questões relacionadas ao planejamento e os seus elementos (objetivo, conteúdo, método e avaliação), são abordadas as questões das qualidades e competências para o professor, o comportamento ético no esporte, a reprodução de valores e a diversidade e inclusão.

2.1 Didática tradicional e posicionamento crítico



Ao final desta unidade você deverá:

- Compreender o papel da Didática na organização do trabalho pedagógico;
- Perceber a abrangência de aspectos que compõem a disciplina Didática na orientação do trabalho do professor.

Vamos iniciar tentando deixar claro que **Didática** é uma disciplina que busca auxiliar o professor na direção e na orientação das suas tarefas docentes.

A didática é, em última análise, uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, buscando garantir ao aluno uma aprendizagem significativa.

Os últimos dez anos deram bastante impulso na consolidação dessa disciplina, na perspectiva que defendemos. Durante as últimas décadas, presenciamos muitas transformações na Didática, desde seus conceitos até a sua forma de atuação. Para facilitar a compreensão, vamos aqui considerar a oposição entre Didática instrumental e Didática crítica, embora seja importante esclarecer que, na vida, as questões não são exatamente duais, ou seja, os dois elementos apresentados não podem ser vistos como únicos.

Chamamos de Didática instrumental, como na **visão de Freitas** (1995), a Didática tradicional que exaltava o método e a técnica de ensino e que era distante e alheia ao ambiente em que era aplicada. Outra característica marcante desta Didática é o fato de os seus defensores acreditarem no mito da neutralidade:

Neutralidade diz respeito à ausência de qualquer intencionalidade, o que hoje não é aceito, visto que o ato educativo é sempre um ato político, ainda que o educador não tenha essa consciência.



No primeiro capítulo do livro *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, **Luiz Carlos de Freitas** fala sobre a Didática fundamental, apresentando estudos de alguns autores que, na década de 1980, foram referência para o estudo da Didática crítica.

Embora a Didática instrumental tenha conseguido uma maior aceitação na década de 1970, a falta de acompanhamento dos estudos que apontam para sua superação pode levar o educador a praticá-la nos dias atuais. É nesse sentido que queremos aqui demonstrar as diferenças estabelecidas por uma concepção crítica da didática.

Antes de qualquer coisa, vamos procurar entender o significado da palavra *crítica*.

Alguns dicionários vão definir o termo como “capacidade de julgar”; que é mais ou menos o que pretendemos. Entretanto, também vão adicionar a ideia de “censura” e “depreciação”, o que aqui não é a nossa intenção. É muito comum, nas nossas conversas informais com amigos, fazermos referência a uma “crítica construtiva” para deixar claro que não queremos depreciar.



Nos assuntos acadêmicos referentes à Educação e à Educação Física, essa ressalva não é necessária porque estaremos sempre nos referindo à primeira definição, ou como expressa a definição de um dicionário de filosofia: “Atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer a sua legitimidade racional”.

Ou seja, o posicionamento crítico estaria ligado a uma *reflexão* que, por sua vez, significa retomar o próprio pensamento, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já conhece, como na **visão de Aranha e Martins** (1986).



Desde a década de 1980, momento em que a Didática buscava rever os seus aspectos tradicionais, a Educação se via às voltas com posicionamentos críticos a partir da influência de autores como **Saviani** (1983, 1991) que apresenta a pedagogia histórico-crítica e o trato com o saber objetivo.

Por “saber objetivo” entendemos o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, no qual está incluído, dentre outros, o conhecimento científico.

O livro **Filosofando - Introdução à Filosofia** é uma boa fonte de consulta para um curso dessa natureza.

Demerval Saviani apresentou a posição da Pedagogia Histórico-Crítica que alterou significativamente as abordagens referentes à Didática.



A Pedagogia Histórico-crítica, em relação à educação escolar, propõe tarefas que podem ser resumidas em:

- “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as suas tendências atuais de transformação;
- conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares;
- provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.” (Saviani, 1991, p.7).



Como você viu, a idéia de transformação está presente e isso se deve a uma importante característica do posicionamento crítico, que é a de favorecer a superação de uma determinada situação em nível superior.

A oposição entre o Tradicional e o Crítico pode ser notada em qualquer aspecto da nossa vida, visto que envolve uma visão de mundo e sociedade. Nesse sentido, essa dualidade pode ser percebida na educação, desde a estrutura da escola até a postura individual de cada professor. Para que fique mais claro, vamos representar algumas delas no quadro abaixo, reforçando a idéia que já expusemos de que os dois elementos apresentados não podem ser vistos como únicos.

TRADICIONAL	CRÍTICO
Não considera os conflitos da sociedade de classe	Concebe a sociedade dividida em classes antagônicas
Aluno como objeto da educação	Aluno como sujeito da sua própria educação
Prevê a assimilação passiva do aluno	Considera a participação como condição de aprendizagem
Percebe o conhecimento como definitivo	Percebe o conhecimento como sendo provisório
Admite que a aprendizagem se dá por etapas	Concebe a idéia do salto qualitativo no processo de aprendizagem
No ensino, valoriza o produto final	Valoriza o processo de ensino e não o produto final

Agora que você entendeu melhor a oposição entre o Tradicional e o Crítico, é importante trazer essa discussão para o âmbito da didática do esporte. Falamos a respeito do “saber objetivo” e procuramos defini-lo como o

conhecimento produzido historicamente pela humanidade. No nosso caso, o que seria esse saber objetivo?

No âmbito da Educação Física, o esporte pode ser considerado saber objetivo ou como conhecimento produzido historicamente. No sentido de buscar uma reflexão crítica no ensino do esporte, vamos considerar as tarefas da pedagogia Histórico-crítica expressadas anteriormente:

- identificar as formas em que se expressam os esportes, produzidos historicamente;
- reconhecer as condições de produção de cada esporte e compreender as suas principais manifestações e tendências de transformação;
- converter cada esporte em saber escolar e torná-lo possível de ser assimilado pelos alunos no espaço e tempo da escola;
- favorecer que os alunos aprendam não apenas os esportes “prontos e acabados”, mas que compreendam o processo de produção e as tendências de sua produção.

Agora é com você

Com base no que foi estudado até aqui, estabeleça você a oposição entre os posicionamentos tradicional e crítico no ensino do esporte. Para facilitar a busca de termos, considere os textos de alguns autores:



Numa aula de Educação Física, é comum que a comunicação verbal se restrinja a simples indicações e orientações técnicas por parte do professor. [...] Porém, na perspectiva pedagógica de desenvolver a capacidade crítica do aluno, é indispensável o exercício da capacidade comunicativa em forma de argumentação questionadora da realidade (Kunz e Souza 1998, p. 26).

As aulas de Educação Física e o esporte escolar se resumem freqüentemente às práticas dos fundamentos e à execução dos gestos técnicos esportivos, o que é pior, só para alguns alunos, aqueles com habilidade. [...] há uma variedade enorme de aprendizagens a serem conquistadas, bem como diferentes formas de atuação do professor na condução do ensino, que devem considerar todos os alunos e suas dificuldades. (Darido, 2002).

Posicionamento Tradicional no Ensino do Esporte	Posicionamento Crítico no Ensino do Esporte
1)	1)
2)	2)
3)	3)
4)	4)
5)	5)

Veja quantos itens você consegue estabelecer e busque dialogar com um colega. Caso seja necessário, recorra ao quadro estabelecido anterior-

mente para identificar a oposição entre o Tradicional e o Crítico no âmbito da Educação.

EM AULA

sugestões de atitudes em aula, considerando o conteúdo do tópico

- Estimule o aluno a reconhecer o que é essencial em cada esporte;
- Não supervalorize o resultado de um jogo, mas sim o estabelecimento das relações sociais, tais como: aluno/aluno e aluno/professor durante o processo de ensino;
- Motive o aluno a participar da aula com suas opiniões.

2.2

Didática do esporte: qualidades e competências

Ao final desta leitura você deverá:

- Conhecer e refletir sobre a questão das competências necessárias ao professor de Educação Física desde a formação inicial até a formação continuada para a execução do seu ofício



O papel reconhecido da Didática é o de oferecer instrumentos para que o professor possa realizar, de forma positiva, a organização do seu trabalho pedagógico. Entretanto, não basta falar a respeito dos vários tipos de planejamento e dos elementos que o compõem, mas também o de oferecer uma sólida preparação profissional em face das exigências colocadas pelo trabalho docente. Nesse sentido, discutiremos aqui o papel do professor, suas qualidades, competências e saberes.

Há mais de uma década, Luckesi (1990, p. 115), discorrendo sobre os sujeitos da práxis pedagógica (professor e aluno), dizia que, para exercer o seu papel, o professor devia possuir qualidades, tais como:

compreensão da realidade com a qual trabalha

comprometimento político

competência técnico-profissional

Estas *qualidades* são hoje chamadas de **competências** que, na visão de **Perrenoud** (2000, p. 15), aparecem definidas como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, embora este mesmo autor considere que tal conceito mereça longas discussões. Entretanto, não é propósito deste texto trazer aspectos novos para tais discussões.

Perrenoud - sociólogo suíço que nos traz uma contribuição a partir da experiência com programas de curso em Genebra, no sentido de compreender melhor o ofício de professor.

Na obra acima citada, Perrenoud argumenta sobre nove domínios de competências prioritárias na formação continuada de professores do ensino fundamental, entre os quais se encontra o professor de Educação Física. São eles:

1. *organizar e dirigir situações de aprendizagem;*
2. *administrar a progressão das aprendizagens;*
3. *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;*
4. *trabalhar em equipe;*
5. *participar da administração da escola;*
6. *informar e envolver os pais;*
7. *utilizar novas tecnologias;*
8. *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;*
9. *administrar sua própria formação continuada.*

Com base nas competências estabelecidas por Perrenoud, procuramos analisar a questão do ponto de vista da Educação Física e as competências necessárias ao professor dessa área, desde a formação inicial até a formação continuada, para a execução do seu ofício. São as seguintes competências apresentadas em Medeiros (2004):

- **conhecimento da Educação Física no contexto da educação e da sociedade** - neste caso, é importante enfatizar que a Educação Física, quando vista isoladamente, perde a sua característica de elo na cadeia da formação plena do cidadão, o que resulta em uma prática alienada de questões prementes da vida comum de uma sociedade;
- **conhecimento técnico-teórico-filosófico a respeito da pessoa humana** – trata-se de um conjunto de saberes que habilitem o professor a compreender questões relacionadas à corporeidade, desde seus aspectos anátomo-fisiológicos, até seus componentes sociais, históricos e culturais;
- **capacidade reflexiva para analisar os diversos fenômenos que compõem a prática cotidiana** – nesse caso, é importante a contextualização dos conteúdos, partindo de situações concretas, sobretudo na formação inicial, para evitar os efeitos negativos de uma formação fragmentada pelas diversas disciplinas e para que se acompanhe o dinamismo da realidade;

- **capacidade de realizar sua formação continuada** – o simples fato de partir da perspectiva de que um conhecimento não é definitivo já é condição de buscar realizar uma releitura da realidade. Neste caso, seria a capacidade específica de diagnosticar e discutir problemas que surgem na prática com o decorrer do tempo e que dependem de sua preparação para uma intervenção positiva.

- **capacidade de produzir conhecimento** – trata-se de um estreitamento entre o ofício de ensinar e a pesquisa, a partir de um conhecimento básico sobre a produção de conhecimento e a motivação científica que o capacite a transformar sua experiência e os problemas que envolvem sua prática em conhecimento elaborado.

- **capacidade de comunicar-se com seus interlocutores** – neste caso, chamamos a atenção para a interação no processo docente que trata da comunicação pedagógica e que viabiliza um contato real com os interlocutores e cria uma situação positiva para a busca de uma reflexão coletiva. É importante ressaltar que sem a comunicação adequada nem mesmo os métodos mais sofisticados e progressistas funcionam. Costuma-se afirmar que a arte do educador consiste, antes de tudo, na arte de falar, porém não podemos nos esquecer de que a comunicação também depende do discurso silencioso, realizado pelo sistema gestual que acompanha o discurso oral. Ou seja, o poder de comunicação do professor de Educação Física seguramente passa pela corporeidade.

Contudo, mesmo com o poder de argumentação dos discursos relacionados às competências, não devemos fugir da reflexão que se vale de uma constatação bastante simples, mas imensamente grandiosa, que é a afirmação de que “para ensinar grego a João é preciso conhecer grego e conhecer João”. E trazer para esse espaço a discussão de que sem esta perspectiva abrangente vamos esbarrar sempre em fragilidades, como as que normalmente presenciamos, ora nos preocupando exclusivamente com o grego, ora exclusivamente com o conhecimento de João.

Trazendo esta reflexão para o ofício do professor de Educação Física, seria o equívoco de ministrar conteúdos específicos como o esporte, sem nenhuma intervenção crítica, ou o de trabalhar textos filosóficos na perspectiva de se formar um indivíduo crítico sem nenhuma sinalização para o conteúdo específico.

Agora é com você

No seu local de trabalho, pergunte a três professores de Educação Física duas qualidades que eles consideram importantes para o professor dessa área. Anote os resultados e compare com o conteúdo deste tópico. Com este exercício, ainda que de uma maneira bastante simplificada, você começa a trabalhar com a investigação para complementar seus estudos.



EM AULA

sugestões de atitudes em aula, considerando o conteúdo do tópico

- Procure diagnosticar os principais problemas que surgem nas aulas em que se trabalha com conteúdos do esporte;
- discuta com os alunos valores como respeito e solidariedade, a partir de problemas identificados na prática;
- estimule os alunos para que eles próprios identifiquem problemas a partir de suas óticas.

2.3

A questão do planejamento

Ao final desta leitura, você deverá:

- Compreender a importância do planejamento para o sucesso de seu cotidiano e de sua prática pedagógica;
- Compreender que o planejamento auxilia na construção de uma postura didática crítica;
- Conhecer as modalidades de planejamento escolar e seus elementos e compreender como se estabelece sua articulação;
- Compreender que os conteúdos específicos da Educação Física se alteraram com o tempo e como a questão é trabalhada atualmente;
- Compreender a questão dos métodos de ensino e a necessidade de coerência deste com os objetivos de ensino;
- Refletir sobre as práticas de avaliação na Educação Física.



É importante deixar claro que o fato de partir de uma concepção crítica da Didática tradicional não significa estar negando procedimentos didáticos que prevêem atividades ou antecipam resultados. A proposta é buscar analisar criticamente o ato mecânico de preencher formulários da década de 1970 e evidenciar que o ato de **planejar** acaba por orientar uma postura crítica dentro da Didática na medida em que proporciona a adequação e a revisão dos objetivos, considerando a realidade concreta dos alunos.

Vamos considerar aqui uma importante função da Didática: dar elementos para o professor organizar o seu trabalho pedagógico, mas sem esquecermos que a organização faz parte da nossa vida e, muitas vezes, o sucesso depende de um planejamento eficaz. Assim é quando planejamos com antecedência uma viagem, uma cirurgia, uma festa de aniversário. E é com base no dia-a-dia que propomos o seguinte exercício de reflexão.

VEJA ESTE EXEMPLO

Imaginemos que você esteja em casa estudando com um pequeno grupo de colegas e, em um dado momento, sentem fome. Neste caso, você segue os seguintes passos:

1. busca saber a intensidade da fome dos colegas;



2. abre o armário para ver o que é possível fazer e percebe que você tem macarrão e molho de tomate;



3. discute com os colegas para ver a melhor forma de preparo daquela comida;



4. vê as condições gerais que podem interferir no preparo, como tamanho da panela e as condições do fogão;



5. prepara o macarrão verificando o sabor enquanto tempera;



6. fazem a refeição e discutem se foi suficiente e se estava saboroso e, enquanto descansam, discutem como vão continuar trabalhando.



Esta é uma cena comum, mas que serve como exemplo para que possamos discutir alguns aspectos. Vamos agora buscar estabelecer os nexos:

por que fazer a comida
(saciar a fome)



seria o seu **objetivo**

o que cozinhar (macarrão e molho de tomate), para atingir seu objetivo (saciar a fome)



seria o seu **conteúdo**

como preparar a comida



seria o seu **método**

- e a avaliação que, na visão tradicional, estaria no final do processo, na nossa abordagem está presente desde o princípio quando você avaliou a intensidade da fome, quando avaliou o que havia disponível no armário, quando avaliou com os colegas a melhor forma de preparar, quando avaliou as condições gerais da panela e do fogão, quando parcialmente avaliou o sabor enquanto temperava o molho, quando avaliou o produto final, ou seja, se a quantidade foi suficiente e se estava saboroso. Neste momento, você avalia se o seu objetivo foi atendido. Finalmente, você avalia as condições para seguir trabalhando.

Essa, claro, é uma figura bastante simples que utilizamos para introduzir um assunto. Entretanto, acreditamos que, em alguma medida, a simplicidade deva estar presente na organização do nosso trabalho pedagógico, ou seja, o ato de planejar deve ser uma constante no nosso dia-a-dia e como processo diário não deve ser sobrecarregado com procedimentos complexos.

Agora é com você

Com a mesma simplicidade do exemplo do macarrão, reúna alguns colegas de curso e procure realizar a mesma reflexão considerando algum aspecto do esporte, explicitando qual seria o objetivo, o conteúdo, o método e em quais momentos vocês utilizariam a avaliação.



Por que realizar – Objetivo	
O que realizar – Conteúdo	
Como realizar – Método	
Em quais momentos avaliar	-
	-
	-
	-

2.3.1 Modalidades do Planejamento Escolar

A nossa principal argumentação a favor do planejamento é que este nível de organização facilita a nossa tarefa. É bastante angustiante assumirmos um trabalho e não sabermos exatamente como atuar.

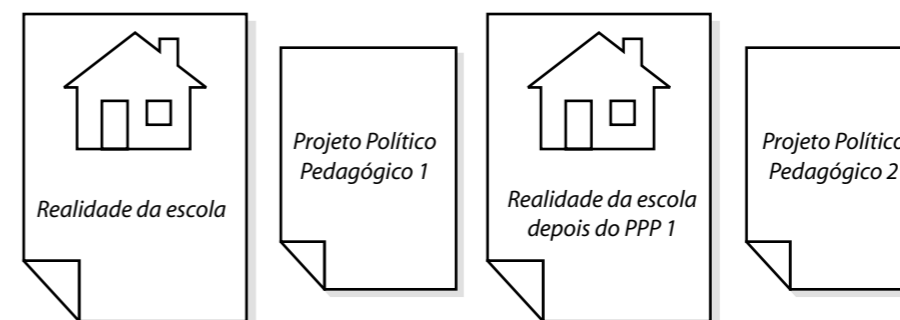
O planejamento é uma preparação prévia de como atuar ou, como costumamos dizer, uma antecipação dos resultados do trabalho docente.

Existem pelo menos três formas de planejamento que são o Plano da Escola, o Plano de Ensino e o Plano de Aula que devem garantir uma estreita articulação interna e devem ser realmente utilizados como instrumentos de ação. A seguir vamos ver cada uma destas três formas de planejamento.

PLANO DA ESCOLA

Desde a década de 1980, profissionais da área da educação escolar se ocupam em desenvolver novos instrumentos de planejamento que dêem conta da complexidade da prática educativa. Nos últimos anos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é o plano global de uma instituição, vem ganhando ênfase, já que o antigo plano da escola exigia uma redefinição.

O PPP é uma importante iniciativa no sentido de construir a identidade de uma instituição, na medida em que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. A elaboração do PPP é sempre um processo, ou seja, nunca é definitiva. Ela se aperfeiçoa com o passar do tempo, de maneira a garantir sempre uma releitura da realidade da escola.



Vasconcellos (2002, p. b18) apresenta como características do Projeto Político-Pedagógico

Abrangência

Duração

Participação

Concretização

A **abrangência** diz respeito ao fato de que o PPP funciona como uma espécie de “guarda-chuva” para outros projetos, atuando, para tanto, como referência.

Quanto à **duração**, o PPP prevê atividades para um ou mais anos, sendo que o diagnóstico e a programação são revistos a cada ano.

Já a **participação** trata de que o PPP deve ser construído coletivamente pelos vários membros que compõem a instituição e a comunidade educativa, que visa ser um documento democrático.

Quanto à **concretização**, uma vez que o PPP constitui um documento que não se esgota com o esforço da elaboração, deve ser (re)construído permanentemente.

Ainda segundo o mesmo autor (Vasconcellos, 2002, p. 20), o Projeto Político-Pedagógico tem as seguintes finalidades:

- resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando a (re)significação do trabalho;
- ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade; parceria;
- ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- propiciar a racionalização dos esforços e recursos, utilizados para atingir os fins essenciais do processo educacional;
- ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas. Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais na medida em que há um referencial construído coletivamente;
- diminuir o sofrimento; aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho;
- fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (“caminhar com as próprias pernas”) e na criatividade (descobrir o próprio caminho);
- colaborar na formação dos participantes.

A estrutura básica da elaboração do Projeto Político-Pedagógico é apresentada por Vasconcellos (2002, p. 23) como sendo composta de três grandes elementos que são: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação.

PARTES	SIGNIFICADO	FUNÇÃO
I - Marco Referencial 1. Marco Situacional <i>(leitura da realidade geral)</i> 2. Marco Filosófico <i>(ideal geral)</i> 3. Marco Operativo <i>(ideal específico)</i>	Ideal <ul style="list-style-type: none"> • O que desejamos • Tomada de posição: • Explicitação das opções e dos valores assumidos • Posicionamento: • Político • Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Tencionar a realidade no sentido da sua • Superação/Transformação • Fornecer Parâmetros, Critérios para o Diagnóstico
II - Diagnóstico Pesquisa + Análise Necessidades	Busca das Necessidades <ul style="list-style-type: none"> • A partir da Análise da Realidade e/ou da Comparação com o ideal • Saber a que distância estamos do desejado 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a realidade • Julgar a realidade • Chegar às necessidades
III - Programação <ul style="list-style-type: none"> • Ação Concreta • Linha de Ação • Atividade Permanente • Norma 	Proposta de Ação O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância	Decidir a Ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado

Antes de seguir a leitura, responda as seguintes perguntas:



Você costuma participar das decisões da sua escola? Você participa das reuniões de planejamento para a elaboração do Plano da Escola ou Projeto Político Pedagógico?

Tais perguntas são importantes porque o professor de Educação Física deve ter um posicionamento político pedagógico, o que significa, entre outros aspectos, participar dos esforços para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como das constantes revisões previstas para este processo, porque os resultados do PPP vão depender do compromisso dos envolvidos com a escola e também porque a Educação Física apresenta alguns problemas que devem ser pensados pelo coletivo da escola.

PLANO DE ENSINO

É a organização das unidades didáticas e pode ser elaborado para um ano ou para um semestre letivo. A sua elaboração deve representar verdadeiro momento de reflexão a respeito do trabalho pedagógico e a concepção pessoal do professor a respeito do papel da escola.

Habitualmente o Plano de Ensino, também denominado Plano de Curso, deve conter os objetivos gerais, objetivos específicos, os conteúdos que podem vir subdivididos em unidades, o desenvolvimento metodológico (ou o método) e as formas de avaliação.

Plano de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos gerais • Objetivos específicos • Conteúdos • Metodologia • Formas de avaliação

A coerência esperada no Plano de Ensino é a associação desses elementos, que é a argumentação que passamos a apresentar. O objetivo geral deve ser desdobrado em objetivos específicos, ou seja, não pode aparecer no plano um objetivo específico que não tenha sido contemplado pelo objetivo geral. Os conteúdos devem ser cuidadosamente selecionados para que possam possibilitar que o objetivo seja atingido. O método não pode ir contra os valores proclamados nos objetivos, ou seja, se o seu objetivo prevê a participação ativa do aluno, o método não pode dispensar essa participação. A avaliação deve estar presente em vários momentos; por sua vez, deve buscar avaliar o que estava previsto no objetivo.

PLANO DE AULA

O Plano de Aula é o que podemos chamar de um “detalhamento do Plano de Ensino”. A orientação para o objetivo de uma aula vem do Plano de Ensino, enquanto os conteúdos explicitados, também no Plano de Ensino, são desmembrados e detalhados para serem trabalhados em uma ou mais aulas.

O planejamento das aulas é fundamental tanto para orientar as ações do professor quanto para viabilizar reavaliações, adequações e aprimoramentos em relação à realidade concreta em que se dá a ação educativa.

Para a elaboração das aulas, é preciso ter bastante claro os objetivos gerais, a seqüência dos conteúdos e o desenvolvimento metodológico, explicitados no Plano de Ensino. De acordo com esse entendimento, podemos afirmar que o Plano de Ensino passa a ser um documento bastante consultado pelo professor durante o ano. É a partir dessa contínua consulta que o professor vai garantir que cada aula seja uma continuação da anterior, ou seja, que as aulas representem uma seqüência harmônica.

Caso a aula seja desdobrada em diferentes momentos, o professor re-digirá um ou mais objetivos específicos para cada um desses momentos. Entretanto essa divisão não se trata de uma obrigatoriedade. Para o desenvolvimento metodológico, não existe qualquer modelo rígido. O professor vai estabelecê-lo em relação aos objetivos e os conteúdos.

A avaliação deve estar presente em cada aula, sobretudo no que diz respeito ao professor avaliar a sua própria aula. É importante, no caso da avaliação do aluno, que se lance mão da função diagnóstica da avaliação, isto é, ter conhecimento da vivência anterior do aluno quanto àquele conteúdo, para que seja possível emitir algum juízo de valor sobre o seu aprendizado.



Planejar uma aula não é estabelecer uma relação de exercícios a serem aplicados. Esta relação de exercícios seria a parte referente ao conteúdo. A aula supõe um objetivo claro, os conteúdos, o método e a avaliação, ainda que seja um documento simples como no exemplo do macarrão.

Agora que você já tem uma visão geral a respeito do planejamento, vamos ver, isoladamente, objetivo, conteúdo, método e avaliação.

a. Objetivo



Antes de seguir a leitura, responda no próprio módulo à seguinte pergunta: Por que você está realizando esse curso?

Seguramente, a sua resposta é o seu objetivo imediato ou mediato, porque “objetivo” é como um desejo: é uma antecipação daquilo que você quer que aconteça. Por trás de toda ação humana, mesmo que inconscientemente, existe sempre um objetivo.

Se estudamos é porque necessitamos adquirir um determinado conhecimento ou porque buscamos algum tipo de promoção, mas há sempre um propósito.

No trabalho do professor, não é diferente quanto à antecipação do que você quer que aconteça. Trata-se do objetivo educacional. Segundo Libâneo (1991), é possível afirmar que “[...] a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. [...] podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.” (p.120).



O objetivo educacional deve:

- especificar o que há de fundamental a ser assimilado pelo aluno;
- ser expresso com clareza evitando ambigüidades;
- ser estabelecido em função do aluno e não do professor;
- indicar o que se espera do aluno, isto é, se espera que o aluno vá “compreender”, “desenvolver”, “realizar”, “memorizar”.

Esses detalhes vão contribuir diretamente para a clareza na formulação do objetivo, e a clareza na formulação é fundamental, porque, entre outros motivos, o objetivo vai determinar o que deve ser avaliado. Sem a clareza de propósitos, a avaliação fica prejudicada.

Selecionamos aqui uma definição de objetivo, destacando o aspecto de que o autor, em uma abordagem bastante atual, associa o trabalho do professor e dos alunos. Libâneo (1991) apresenta a seguinte definição:

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem)”. (p. 119).



No exemplo do macarrão que ilustrou a reflexão sobre o planejamento, foi dito que o objetivo que o levou a cozinhar para seus amigos foi o de “saciar a fome”. Entretanto os motivos poderiam ser outros, ou seja, o seu objetivo pode ser mais amplo ou mais detalhado, o que significa dizer que os objetivos educacionais são habitualmente trabalhados em dois níveis: gerais e específicos.

Os objetivos gerais trabalham com propósitos mais amplos e definem, em linhas gerais, as perspectivas da prática educativa. Ou seja, são objetivos mais ousados que antecipam resultados esperados de períodos maiores, como a totalidade de um curso ou de um semestre letivo.



Veja o seguinte exemplo de objetivo geral:

Conhecer o Handebol a partir de seus aspectos histórico-teóricos e técnico-táticos, evidenciando a sua contribuição para a cultura do movimento humano e a sua aplicabilidade como conteúdo da Educação Física Escolar.

O detalhamento do objetivo geral, para atender etapas menores em pontos mais particulares, é chamado de objetivo específico. Os objetivos específicos antecipam resultados a serem alcançados em uma aula ou unidade.



Veja o seguinte exemplo de objetivo específico:

Compreender as diversas trajetórias da bola, a partir do passe de ombro do Handebol.

É importante evidenciar que o verbo utilizado representa a ação que você espera que o aluno demonstre, ou seja, se você diz “compreender os fundamentos”, você deve observar se o aluno realmente compreendeu. Ou seja, seria incoerente se a sua avaliação valorizasse a execução do gesto, visto que o objetivo diz respeito à compreensão do aluno.



A Didática tradicional dispensava um tratamento bastante diferenciado ao objetivo, que era enunciado, exclusivamente, em termos comportamentais e envolvia um “padrão mínimo de rendimento”, para facilitar a avaliação. Um exemplo seria o objetivo específico característico da Didática tradicional, de “Efetuar dez arremessos à cesta, com uma das mãos, da zona morta da quadra, convertendo pelo menos três”. Nesse caso, caberia uma série de indagações, como, por exemplo, onde foram encontrar o padrão mínimo de três acertos, ou como conduzir uma turma com a mesma expectativa para todos os alunos. Embora a avaliação deva estar associada ao objetivo inicialmente proposto, não mais se utiliza o recurso comportamental como se expressou no exemplo apresentado.

Existem pelo menos três referências para a formulação dos objetivos educacionais.

- os valores proclamados na legislação educacional. No nosso caso específico, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais.
- os conteúdos básicos das ciências, ou seja, a especificidade da área.
- as necessidades e as expectativas exigidas pelo grupo social.

É preciso deixar claro que os objetivos não aparecem ao acaso para atender às conveniências do professor, mas são apontados por uma política educacional. Para formulação dos objetivos que orientam sua prática pedagógica, o professor deve buscar referências seguras e considerar o planejamento da escola.

b. Conteúdo



De acordo com o entendimento popular que, freqüentemente, chamamos de senso comum, conteúdo é a matéria a ser passada para o aluno no momento da aula.

Essa é uma compreensão apenas parcialmente correta, porque, na visão de didática que estamos adotando, os conteúdos são vivos e concretos e permanentemente reavaliados em face das realidades sociais dos alunos.

Nesse sentido, além dos aspectos específicos de uma disciplina, estamos considerando como conteúdo os hábitos, os fatos, os métodos de compreensão, os valores, as atitudes do grupo, dentre outros. Ou seja, na perspectiva da **abordagem histórico-crítica**, qualquer um desses aspectos pode vir a ser um conteúdo, desde que receba um tratamento pedagógico por parte do professor.

Mais conhecida no campo da Didática como **Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Libâneo** (1984, 1981)

VEJA ESTE EXEMPLO

Um bom exemplo de conteúdo vivo reavaliado a partir de valores e atitudes de um grupo foi o de uma aula de Educação Física observada em uma escola da rede pública estadual denominado “futebol a dois”. Esse era um jogo de futebol adaptado para que os alunos jogassem de braços dados, e, naquele caso, os pares eram de meninos e meninas (futebol de casais).



Quando perguntado sobre o porquê desse critério para formação das duplas, o professor explicou que os membros do grupo vinham apresentando problemas de relacionamento entre os homens e as mulheres e que, por isso, ele havia optado por trabalhar com aquele conteúdo.

Nesse caso, podemos concluir que objetivo era o de “problematizar as diferenças de gênero estabelecidas culturalmente” e que o conteúdo foi um jogo adaptado a partir do futebol. Nada impede que o futebol em algum momento seja o objetivo ou, em outros casos, o método. Tudo depende do direcionamento dado pelo professor.

Libâneo (1991) apresenta a seguinte definição:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida (p. 128).



Os Conteúdos Específicos da Educação Física

Com o auxílio de autores como Soares (1994), faremos um pequeno retorno à história dos conteúdos na Educação Física que, no século XIX, recebe o tratamento de “matéria”, ou disciplina curricular, e tem a Ginástica eleita como conteúdo de ensino. Essa ginástica compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima e equitação. Trata-se do movimento ginástico europeu.

Segundo a mesma autora, ainda na metade do século XX, é possível perceber o *movimento esportivo*, quando a aula de Educação Física cede espaço para o treinamento desportivo e, desde então, o esporte aparece como conteúdo privilegiado.



A partir da década de 1970, a Educação Física estreita relações com a psicomotricidade e assume uma preocupação acentuada quanto ao desenvolvimento integral da criança. Durante os anos militares, cultuou-se também os conteúdos desportivos, com um forte apelo para a aptidão física.

Nos anos 1990, com a abordagem do contexto histórico e o maior volume da crítica de natureza política entre os profissionais da área, registrou-se um avanço nas discussões teóricas a respeito dos equívocos decorrentes da exclusividade da abordagem biológica e da aplicação da técnica como única forma de trabalho.

Talvez pelo grande volume de idéias novas na área, a prática cotidiana da Educação Física nas escolas se viu perdida em termos de conteúdo. Algumas pesquisas constataram que o conteúdo é um dos graves problemas da Educação Física, já que, na prática, estes vêm sendo selecionados para atender a conveniências particulares de professores e de escolas. Ou seja, se o professor tem um maior domínio do voleibol, prioriza este conteúdo durante todo o ano. Em outros casos, deixa uma bola de futebol com os alunos e não se ocupa propriamente da aula (Medeiros, 2002). Tudo isso porque não partem da necessidade de que a Educação Física, como as outras disciplinas, tenha um conteúdo universal a ser trabalhado na escola.

A sugestão dos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criados no governo anterior para ser um “referencial de qualidade para a educação e o ensino fundamental em todo o País”, no volume referente à Educação Física, apresenta uma sugestão para o conteúdo da educação física escolar.

Na perspectiva dos PCNs, os conteúdos serão desenvolvidos durante o período do ensino fundamental e estão organizados em três blocos que se articulam entre si. O primeiro bloco trata de “esportes, jogos, lutas e ginásticas”; no segundo bloco, estão as “atividades rítmicas e expressivas”, enquanto o terceiro bloco engloba os “conhecimentos sobre o corpo” (MEC/SEF, 1997 v.7).



O etapismo é uma postura que faz parte de uma Pedagogia tradicional e que é superada pela idéia de “salto qualitativo” de uma abordagem crítica. Ou seja, a convicção de que o conhecimento não se dá, necessariamente, por etapas.

Se considerarmos a idéia de articulação interna entre os blocos, e desde que não se adote a idéia de que um bloco venha a ser pré-requisito para o outro, o que caracterizaria o **etapismo**, a sugestão dos PCNs vem reparar um problema instalado na Educação Física Escolar.

Outra contribuição dos PCNs foi a ênfase nos critérios para a seleção dos conteúdos, em que é ressaltada a importância de se considerar a “relevância social”, as “características dos alunos” e as características da própria área (MEC/SEF 1997, v.7, p.45). Vejamos:

- A relevância social é o que faz com que o conteúdo não seja estático como na visão tradicional, quando o importante era ensinar o conhecimento acumulado pela humanidade, independentemente do significado desse conhecimento para o contexto social do aluno.
- A característica dos alunos vai além da sua faixa etária ou do nível de desenvolvimento, e também dos seus traços culturais e condição social.
- O último critério, o que diz respeito às características da própria área, talvez seja o mais considerado entretanto, é necessário evidenciar a preocupação de não fugir daquilo que é específico da Educação Física, ou seja, os seus conteúdos característicos.

Não podemos ignorar a necessidade da associação do Conteúdo ao Objetivo. Lembre-se de que no exemplo do macarrão deixamos claro que o Objetivo é o “por que” fazer e que o conteúdo é “o que” fazer para atingir esse objetivo.

A seleção dos conteúdos

Já abordamos esse assunto quando falamos dos critérios sugeridos pelos PCNs. Entretanto, é importante acrescentar outros aspectos. Não é incomum encontrar, atuando nas escolas, professores que selecionam seus conteúdos com base na “intuição pessoal”, na “experiência de trabalho” ou na “vontade do aluno”. Como dissemos anteriormente, são os conteúdos atendendo às conveniências dos alunos.

Da mesma forma que os objetivos, os conteúdos não podem surgir por um mero acaso. Embora a tarefa de selecionar os conteúdos seja do professor, no momento em que organiza o seu trabalho pedagógico, este deve considerar, além de critérios como aqueles sugeridos pelos PCNs, algumas fontes como Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), programas estabelecidos pelas secretarias estaduais de educação.

Agora é com você

Considerando o objetivo apresentado no exemplo de objetivo geral, ou seja, o de “Conhecer o Handebol a partir de seus aspectos histórico-teóricos e técnico-táticos, evidenciando a sua contribuição para a cultura do movimento humano e a sua aplicabilidade como conteúdo da Educação Física Escolar”, selecione alguns conteúdos (mínimo três) capazes de atingir tal objetivo, considerando o tempo de um semestre letivo:

1° Conteúdo: _____

2° Conteúdo: _____

3° Conteúdo: _____

4° Conteúdo: _____

5° Conteúdo: _____

Agora, com base na sua vivência diária, formule você um objetivo e selecione os conteúdos que considera necessário:

OBJETIVO:

1° Conteúdo: _____

2° Conteúdo: _____

3° Conteúdo: _____

4° Conteúdo: _____

5° Conteúdo: _____

c. Método

Neste texto, já nos referimos em outros momentos ao conceito de método: no exemplo do macarrão, dissemos que o método era como fazer e, no exemplo da aula, o método apareceu como cooperação entre ambos os sexos no "futebol a dois". Entre as explicações mais recorrentes, sintetizamos a definição de método como sendo um conjunto de procedimentos que visam atingir a um objetivo determinado.

Se partirmos da compreensão que "método" é o caminho para se atingir um objetivo, já estabelecemos aí a estreita ligação entre esses dois elementos, ou seja, entre objetivo e método. Tal reflexão não faria o menor sentido, viesse ela dissociada da discussão anterior, a respeito do conteúdo, uma vez que tais temas não devem sobreviver isoladamente.

No mesmo sentido da discussão anterior, relativa ao conteúdo, se partirmos de uma apreciação histórica, vamos ver que o Brasil foi um grande importador de métodos e que a grande penetração dos "métodos" no país aconteceu a partir de uma assimilação do modelo de aula. Vamos ver o "como fazer" de cada "escola" que figura como grande influenciadora da Educação Física no Brasil.

Influência alemã

A ginástica alemã trazia todo um contexto de defesa da pátria com vistas a realizar a unidade territorial e a necessidade de se criar um forte espírito nacionalista e corpos saudáveis nos cidadãos. Não é sem razão que o surgimento da Educação Física brasileira foi marcado por um forte valor de "disciplina" e de "moral" e que tal influência ainda pode ser notada no trabalho de alguns dos nossos profissionais.

Um dos fundadores da ginástica na Alemanha, Guts Muths, preocupava-se especificamente com a saúde e com a moral, procurando partir de "bases científicas", buscadas nas áreas da biologia, fisiologia e anatomia. Outro grande idealizador da ginástica alemã, Friedeich Ludwig Jahn, além da saúde e da moral, mostrou-se preocupado com o caráter militar. Segundo Soares (1994), no Brasil, o método alemão permanece como oficial até 1912 e, a partir daí, foi substituído pelo método francês.

Influência sueca

O método sueco também demonstra preocupação com as questões relacionadas à saúde física e à moral. É de Pehr Henrick Ling a proposta de uma ginástica, impregnada de nacionalismo e voltada a formar homens saudáveis, muitas vezes regenerados de antigos vícios e capazes de defender e preservar a paz na Suécia.

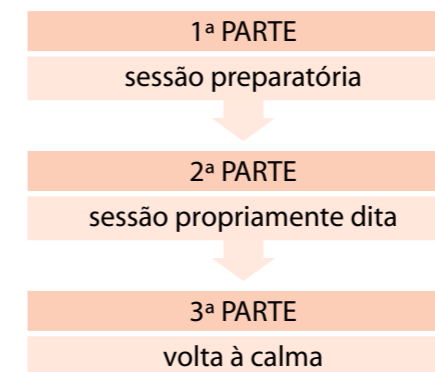
O método sueco não traz as finalidades militares de maneira acentuada como o alemão, apesar de demonstrar uma vocação para a disciplina. Ao contrário, esse método mostra fins pedagógicos e sociais, já que se tratava de um método idealizado para a paz e não para a guerra.

Influência francesa

A escola francesa também mantém o caráter patriótico e a visão de corpo dentro de parâmetros anátomo-fisiológicos. De origem militar, o método francês, originário da Escola de Joinville-le-Pont, foi adotado nas Forças Armadas e estendido ao meio civil, sendo seu regulamento minuciosamente seguido nas escolas por mais de duas décadas.

Mesmo que os outros métodos tenham, em seu modelo de aula, algum tipo de divisão, a maior influência da divisão de aula é a do método francês, no qual, a aula era dividida em três partes: sessão preparatória, sessão propriamente dita e volta à calma.

MODELO DE AULA – MÉTODO FRANCÊS





René Descartes (1596-1650), filósofo racionalista francês, escreveu, dentre outros livros, O discurso do método.

Behaviorismo (comportamento), método da psicologia experimental que se limita à investigação do comportamento.

Gestalt (forma), princípio psicológico que afirma que não percebemos jamais senão conjuntos de elementos que são, aí denominados, formas.

O modelo de aula, assimilado a partir da introdução do método francês, perdura até os dias atuais, sendo que a divisão da aula em partes ainda é vista como a única condição de realização de uma aula.

Na verdade, desde o século XVII, por influência de **Descartes**, filósofo da época, a nossa cultura aponta para a divisão do todo em partes como condição única de sua compreensão. Se bem lembrarmos, podemos constatar que costumávamos estudar a árvore como se fosse dividida em “raiz, caule, folha e fruto”, ou o corpo humano que nos nossos estudos se dividia em “cabeça, tronco e membros”.

Métodos de ensino na Educação Física e esporte

Tradicionalmente, as abordagens sobre métodos de ensino na Educação Física vêm determinadas pelo papel do professor, o que dá lugar a diferentes processos de ensino, uns centrados no professor e outros nos alunos.

Temos, de um lado, as metodologias centradas, no professor que são aquelas nas quais o professor facilita aos alunos toda a informação sobre a atividade a realizar e estes a executam seguindo as instruções (método demonstrativo, etc.). De um outro lado estariam as metodologias centradas no aluno que visam que estes realizem atividades sem haver recebido indicações prévias das ações a executar e do material a utilizar (resolução de problemas, auto-aprendizagem, etc.).

Entretanto, neste tópico, vamos abordar os métodos de ensino em função da prática e dos fatores organizativos, buscando evidenciar sempre que o método utilizado deve ser coerente com o objetivo explicitado, já que significa o **como** desenvolver um determinado conteúdo para se alcançar um objetivo desejado.

Também de acordo com a tradição, podemos evidenciar dois métodos, bastante conhecidos dos professores de Educação Física, que são o método **analítico** e o método **global**.

O método analítico é caracterizado pela apresentação de tarefas fragmentadas em partes e apresenta uma orientação da **teoria behaviorista**. Nesse caso, o aluno conhece cada elemento que compõe os fundamentos do jogo, para que depois possam ser adicionados aspectos mais complexos, já que o método analítico sintético, como é conhecido, parte da idéia da evolução do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do simples para o complexo e da divisão do movimento em fases funcionais (Greco, 1998, p. 42).

O método global, que é caracterizado pela apresentação da atividade como um todo, parte de orientações apoiadas na teoria psicológica da **Gestalt**, que busca exaltar que o todo é mais que a soma das partes. Assim sendo, o método global-funcional trabalha a adequação da complexidade do jogo esportivo por meio da apresentação de uma seqüência de atividades acessíveis à faixa etária e à capacidade do aluno, ou seja, para chegar ao esporte, o aluno passará por vários jogos preparatórios (idem, p. 42 e 43).

É importante insistir que os métodos até aqui apresentados estão apoiados em correntes teóricas tradicionais e fazem parte de uma Educação Física para a qual não está prevista nenhuma intervenção de natureza crítica.



De toda forma, o que se percebe na prática são professores buscando uma metodologia própria para desenvolver os seus conteúdos, sem a intenção consciente de optar por esse ou aquele método descrito nos textos didáticos.

A partir da década de 1990, são realizadas algumas tentativas no sentido de se fugir dos métodos de ensino tradicionais que já não atendem às expectativas de mudança presentes no ideário de profissionais representantes das mais diversas tendências da Educação Física no Brasil.

Na perspectiva da metodologia do esporte, Greco (1998, p. 51) apresenta a proposta do Método Situacional com processos cognitivos, em que são apresentadas, pelo professor, algumas situações reais extraídas de situações padrões, para se chegar a situações típicas de um determinado jogo escolhido.

O mesmo autor estabelece uma comparação da sua proposta com os métodos tradicionais a partir dos critérios de técnica, tática, objetivo do jogo e motivação dos jogadores (p. 55). E, embora as diferenças apresentadas pelo autor (quadro 12, p. 55) demonstrem algum avanço em relação aos critérios analisados, o texto não traz qualquer referência a uma possível revisão (muito menos superação) das teorias que dão sustentação aos métodos tradicionais (Behaviorismo e Gestalt).

Dentre as tentativas de se buscar formas de intervenção de natureza crítica, temos o livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, apresentado por um Coletivo de Autores (1992). Esse texto não propõe precisamente um método de trabalho, mas sim princípios pedagógicos capazes de orientar uma estratégia de intervenção, segundo os seus autores. É importante registrar que, desde a publicação desse livro, não foram suficientemente significativas as contribuições didático-pedagógicas para a prática educativa da Educação Física, no que diz respeito à proposta da abordagem crítico-superadora.

No livro *Transformação didático-pedagógica do esporte*, Kunz (1994, p. 62) apresenta o Método da Encenação, tomando como base os autores Dietrich, Landau e Bannmüller. Segundo o autor, encenação, é um termo emprestado do teatro que significa colocar em cena o mesmo, de forma sempre renovada. Ou seja:

[...] há papéis predeterminados, regras a serem seguidas, o desempenho dos papéis depende de um texto, ou de um livro texto, onde a abordagem e as ações são rigidamente estabelecidas, especialmente quando se trata de apresentações oficiais.

O autor acrescenta que as encenações poderiam auxiliar, dentre outros aspectos, a compreensão do fenômeno esportivo, a avaliação e o enten-

dimento das mudanças históricas do esporte, bem como auxiliar na compreensão do papel do espectador. Segundo ele, as encenações ocorrem sempre no plano do trabalho, da interação e da linguagem (p. 63).

Podemos dizer que no âmbito de uma abordagem crítica não são volúmosas as discussões a respeito dos métodos de ensino da Educação Física, até o presente momento. Sabe-se, entretanto, que alguns núcleos de estudos e pesquisas vêm sendo organizados em diferentes regiões do Brasil com esta finalidade.

O que vem sendo observado na prática efetiva do professor de Educação Física nas escolas é que nem sempre o professor se preocupa com o método no seu planejamento. Ou seja, o professor trabalha apenas com um rol de conteúdos e não se dá conta da importância do método para que esse conteúdo possa levá-lo a atingir seu objetivo. É preciso considerar a associação entre estes elementos, ou como na visão de Libâneo (s/d) "(...) os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa" (p. 07).



Se o método não faz parte da reflexão que envolve o ato de planejar, corre-se o risco de cometer alguns equívocos que são capazes de comprometer uma abordagem de natureza crítica.

Fique atento aos exemplos que se seguem e tente fazer uma comparação com as aulas que você costuma presenciar:

1 – **Os alunos em fila:** há muito se critica a forma linear de trabalho como sendo uma forma mecânica, repetitiva e distante da realidade do jogo, para se ensinar um esporte qualquer. Vamos imaginar um professor de futebol que opta pelo trabalho em fila (estafeta) para o fundamento de condução da bola. Esse professor organiza duas colunas de alunos, cada uma delas com uma bola e que, ao sinal, os alunos que se encontram no início da fila devem iniciar a condução da bola, percorrer uma distância de aproximadamente dez metros, contornar um obstáculo (cone), retornar à sua coluna, passar a bola para o segundo aluno e se localizar no último lugar da fila aguardando a sua vez.



Normalmente a "estafeta" supõe uma disputa entre as duas colunas para garantir a motivação. Podemos indicar uma série de equívocos, como, por exemplo, o fato de que o trabalho em fila em nada se assemelha com o jogo em si. Outro problema desse método de trabalho é o fato de o aluno ter apenas alguns minutos de atividade e ficar, a maior parte do tempo, esperando a próxima vez de atuar.

Nesse caso, o professor, muitas vezes, se esquece que o seu objetivo era o de proporcionar a vivência da condução da bola no jogo de futebol e passa a se preocupar com a disciplina dos alunos que saem da fila para melhor visualizar a disputa do companheiro e que gritam motivando a vitória da sua equipe. É bastante comum que, quando isso acontece, o professor interrompa a atividade para reorganizar a fila (coluna) e se distancia do seu objetivo inicial.

Podemos aproveitar o mesmo exemplo para abordar o fato de que para a divisão das duas equipes é necessário que o professor se preocupe em evitar que ocorra, pelos alunos, uma seleção dos mais aptos e a rejeição daqueles alunos que não apresentam habilidade com o material utilizado, ou que, por algum motivo, se diferenciam do grupo.

É necessário buscar uma forma de trabalho que não se afaste da essência do jogo. Freire (2003) argumenta que os brasileiros aprenderam futebol brincando a partir da prática do bobinho, do controle, da repetida e da pelada e que as escolinhas de futebol devem deixar as crianças brincarem. Segundo esse autor, "o bobinho exercita o passe e o desarme, o controle exercita o domínio de bola, a repetida ensina a chutar, driblar e defender e a pelada junta tudo isso no jogo de futebol" (p. 88).

2 – **A associação do erro à derrota:** na prática de um determinado esporte, muitas vezes o erro pode significar um ponto para a equipe adversária. Entretanto, nas nossas aulas devemos considerar que o erro faz parte do aprendizado do aluno.

Vamos utilizar o exemplo de uma aula de voleibol em que o professor opta por trabalhar com o jogo de vôlei em si, e que o aluno, por algum motivo, erra o saque. É preciso considerar que, além da angústia de errar, pode existir uma certa reclamação do grupo que acaba por agravar a preocupação desse aluno que errou e, em virtude da preocupação exagerada, acaba por repetir o movimento inadequado e erra outras vezes. Pode ocorrer, nesse caso, um sentimento de incompetência por parte de quem errou e a classificação de que é um "mal jogador" por parte do grupo.

O professor quando opta por trabalhar nessa perspectiva deve resguardar a diferença entre sua aula e a prática daquele esporte com o seu conjunto de regras, para que possa dar ao erro uma conotação de aprendizado e não a de derrota. Uma sugestão é que, a cada erro, o professor intervenha corrigindo ou adequando o movimento, sem que tal intervenção possa favorecer alguma equipe. Para tanto é necessário deixar claro, desde o início, que o objetivo da aula não é o resultado do jogo, mas sim que aquele jogo contribua para o aprendizado.



João Batista Freire - Expressivo nome da Educação Física brasileira, autor de vasta obra, defende a postura da utilização de material alternativo em suas aulas e palestras.

3 – **A limitação das aulas pela ausência de quadra ou material:** muitos professores são levados a pensar que uma “boa aula” depende de um local adequado e farto material.

Na verdade, seria ótimo se todas as condições fossem perfeitas. Entretanto, a falta de uma quadra não pode impedir o trabalho do professor, que deve buscar analisar as condições da escola e de suas imediações. Se não existe espaço suficiente para uma aula de futebol, vôlei ou atletismo, verifique se estas modalidades não podem ser praticadas em um terreno ao lado, em uma praia ou em um campo próximos.

Outro aspecto que costuma limitar algumas metodologias é a falta de material. Nesse caso é preciso verificar se é possível utilizar material alternativo como, por exemplo, bolas improvisadas a partir de meias velhas. É importante deixar a imaginação funcionar antes de abandonar um projeto. É como costuma argumentar o professor **João Batista Freire** em suas palestras: *“Nunca trabalhei em uma escola que não tivesse bola porque, se for o caso, utilizo a bola de meia”*.

4 – **O professor não se ocupa de todos os alunos:** outro equívoco identificado em alguns métodos é o fato de o professor não se preocupar com todo o grupo que trabalha. O método adotado, além de ser utilizado para melhor desenvolver o conteúdo, deve considerar o número de alunos e a natureza do terreno onde se está trabalhando, de forma a garantir que o professor possa estar atento a cada um de seus alunos individualmente e o desenvolvimento do grupo como um todo.

Além de equívocos percebidos em alguns métodos, é necessário comentar alguns exageros cometidos em um momento na qual buscávamos superar as práticas tradicionais. Apresentamos aqui dois pontos para a discussão, embora saibamos que existem muitos outros aspectos a serem identificados. Estamos tratando especificamente do uso do apito e do aspecto confuso entre o autoritarismo e o uso da autoridade.

Há alguns anos o uso do apito vem sendo associado a uma prática tradicional; entretanto é preciso refletir que uma prática não pode ser classificada por um simples aparato. Na verdade, o apito foi bastante utilizado nas práticas esportivas como controlador da turma e identificador do papel central do professor, desde os primórdios do ensino do esporte nas escolas. Talvez por isso o apito tenha se tornado o símbolo de uma prática arcaica e é quanto a isso que queremos refletir conjuntamente.

O apito é apenas um material que pode ou não ser utilizado em uma aula ou treinamento, dependendo da necessidade do professor. Não devemos atribuir a ele nenhum papel negativo pelo simples fato de ter sido utilizado antigamente. O que vai determinar se uma aula é ou não tradicional é um conjunto estabelecido pela atuação pedagógica do professor e não por um equipamento que ele venha a utilizar. Em alguns momentos o apito torna-se uma necessidade, como, por exemplo, quando necessitamos sinalizar uma atividade ou atrair a atenção dos alunos dispersos em um terreno amplo. É preciso refletir antes de adotar ou recusar qualquer prática.

Outro aspecto a ser discutido é a confusão que se faz em torno dos termos **autoritarismo** e **autoridade**. Quando falamos em autoritarismo queremos evidenciar o exagero ou uma concepção exacerbada.

De fato é bastante questionado o autoritarismo presente nas práticas antigas de professores e treinadores que, neste texto, estamos tratando de “tradicionais”. Sabemos por ver ou por ouvir dizer que, além dos castigos físicos, alguns desses professores agrediam fisicamente os seus alunos e exigiam em troca a passividade e a subserviência. Continuamos criticando severamente a prática desses professores, entretanto queremos deixar claro que combater o autoritarismo não significa abrir mão da autoridade, que é inerente ao papel do professor.

Na verdade, o uso da autoridade é esperado daquele que dá direção ao processo de ensino, e a negação desta autoridade pode resultar em aspectos negativos no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor. O professor lança mão da autoridade desde o momento que decide que conteúdo trabalhar, até quando se faz necessário conter algum excesso por parte do aluno.

É necessário buscar o equilíbrio para evitar que o uso da autoridade resulte na prática do autoritarismo. No caso do treinador na direção da sua equipe, a conversa áspera que se estabelece durante o jogo não pode ser identificada como uma prática do autoritarismo porque o treinador desde o início deve identificar a melhor forma de tratar os seus atletas e motivá-los para a prática combativa das competições.

Seguiremos a nossa seqüência abordando os vários aspectos da avaliação.

d. Avaliação

Qual seria a sua reação se o presente tópico se prestasse à tarefa de avaliar o seu conhecimento a respeito do que foi ensinado até aqui?



Seguramente, este se tornaria um momento mais tenso do que foi, até agora, com a simples leitura. Parte dessa tensão poderia ser atribuída ao medo de errar ou ao temor de não estar suficientemente preparado. Entretanto, não podemos desprezar as experiências negativas que cada um de nós tem relacionadas às avaliações a que estivemos expostos ao longo de nossa formação, porque eram bastante comuns as avaliações punitivas no nosso sistema de ensino.

Por influência de uma pedagogia tradicional, podemos dizer que o autoritarismo acabou por direcionar a prática da avaliação, de forma que ainda é vista como espaço privilegiado de práticas autoritárias. Luckesi (1994, p. 23) busca discutir o aspecto autoritário da avaliação e se refere a uma “pedagogia do exame” que transformou a educação em um treinamento para “resolver provas” e que traz conseqüências no âmbito pedagógico, psicológico e social.



Segundo este mesmo autor, a conseqüência pedagógica diz respeito ao fato de se centralizar a atenção nos exames e, por isso, tornar secundário o significado do ensino. A conseqüência psicológica seria por acreditar que essa prática sirva para desenvolver personalidades submissas na medida em que promove o conformismo e a autocensura. E, como conseqüência social, pelo fato de a avaliação ser útil para os processos de seletividade. Nesse mesmo texto, Luckesi insiste que nas práticas educativas que têm como preocupação a transformação é necessário “(...) *estar atento aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos*” (p. 32).

Para uma melhor compreensão, vamos, ainda que de forma breve, lançar um olhar para a história da avaliação, da mesma maneira que procedemos com os outros elementos.

Na década de 1920, a avaliação aparecia na literatura como um processo de medida. Nesse sentido, foi atribuído a esse processo um caráter instrumental, e a tarefa de avaliar era encarada como desenvolvimento e interpretação de instrumentais.

Em meados do século XX, mais precisamente na literatura americana, aparecem definições de avaliação como uma harmonia com o fim a que se destina. Daí a tendência dos professores de definirem a avaliação como processo de avaliar se os objetivos estão sendo alcançados.

Análises na área acabaram por introduzir nos estudos da avaliação o conceito de *juízo de valor* ou de *juízo de valor*. Alguns autores procuraram estabelecer uma diferenciação entre os termos *medir* e *avaliar*. Medir estaria então vinculado a descrições quantitativas e avaliar estaria envolvendo um julgamento de valor. A partir da década de 1970 até os dias atuais, os *valores* e o *juízo de valor* estão presentes na literatura mais atual sobre avaliação.



Na Educação Física e no Esporte a avaliação não foi diferente, e a avaliação era praticada com ênfase no aspecto de *medição*, descrevendo quantitativamente a *performance* do aluno. A partir da década de 1980 surge a preocupação com os valores que norteiam a prática da avaliação embora ainda existam problemas na atualidade. Alguns estudiosos da área de Educação Física, dentre eles Medeiros (2002), apontam que a avaliação praticada nas escolas atende, basicamente, às exigências institucionais relacionadas à entrega das notas para o controle escolar.

Principais tarefas da avaliação

De acordo com as concepções críticas atuais, a avaliação não é apenas a realização de provas e a atribuição de notas, na medida em que uma mensuração quantitativa serve também para oferecer dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. Segundo Libâneo (1991) a avaliação é um

[...] componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (p. 196).



De acordo com este mesmo autor, a avaliação cumpre as funções Pedagógico-Didáticas, de diagnóstico e de controle. A seguir vamos explicar cada uma das funções:

- pedagógico-didática é a função da avaliação que permite ao aluno assimilar e fixar o que existe de essencial no conteúdo ensinado;
- diagnóstica é a função da avaliação que permite ao professor saber o nível inicial do aluno e, a partir daí, acompanhar o seu crescimento; e
- controle é aquela função à qual já estamos habituados, que é a de controlar quantitativamente o avanço do aluno, ou seja, a nota.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO - LIBÂNEO

didático-
pedagógica

diagnóstica

controle

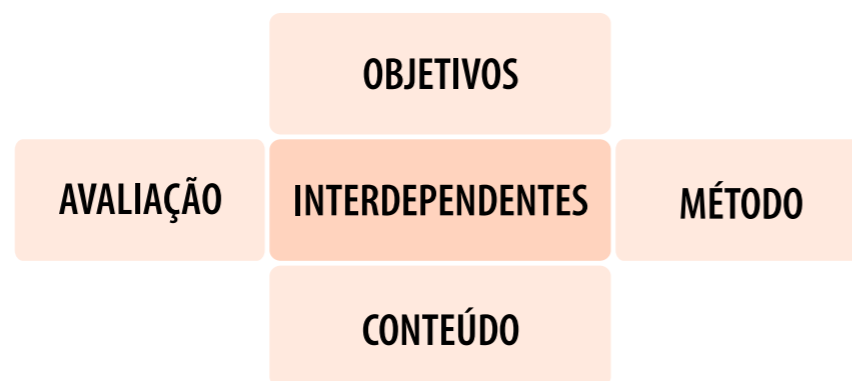
É necessário considerar que também na Educação Física e no Esporte a avaliação deve atender a tais funções. Um bom sinal identificado entre os professores da área é o fato de que a participação é apontada como critério de avaliação, o que sinaliza para um aspecto qualitativo na prática avaliativa. Entretanto é preciso considerar que as funções pedagógico-didática e diagnóstica da avaliação é que vão pontuar uma nova prática na Educação Física e no Esporte.

Voltando ao exemplo do macarrão, em que afirmamos que a avaliação estaria presente em todas as fases do processo, chamamos a atenção para o fato de que quando o professor se encontra atento para perceber o que está acontecendo em sua aula, ele estará utilizando um tipo de avaliação. Também é considerado avaliação o fato de o professor identificar que algum aluno apresenta um certo talento para um determinado esporte, ou quando um técnico observa a sua equipe e em um pequeno intervalo procura corrigir falhas.

Uma vez que, na prática, o que se observa é o exagero da função de controle, podemos apontar aqui alguns equívocos verificados na avaliação escolar. Segundo Libâneo (1991), são os seguintes equívocos:

- tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos;
- utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” e punição aos alunos desinteressados, o que normalmente é feito dando e tirando pontos;
- confiar excessivamente no “olho clínico”, dispensando verificações parciais, por acreditar que conhece bem cada um dos alunos;
- dispensar medidas quantitativas em favor de dados qualitativos, já que “o entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos” (p. 199).

É importante deixar claro que os elementos anteriormente abordados (objetivo, conteúdo, método e avaliação) obedecem a uma forte associação e não devem ser considerados isoladamente, uma vez que um depende fundamentalmente do outro.



EM AULA

sugestões de atitudes em aula, considerando o conteúdo do tópico

- discuta com os alunos os elementos do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, para que você tenha uma referência na revisão do documento;
- declare para os alunos os objetivos das suas aulas;
- procure levantar as expectativas dos alunos com relação aos conteúdos selecionados;
- estimule os alunos a avaliarem as suas aulas para possibilitar as possíveis revisões.

2.4 Comportamento ético no esporte

Ao final desta leitura, você deverá:

- Refletir sobre a ética no esporte e na prática pedagógica do profissional de Educação Física.



Muito se fala a respeito da Ética, sobretudo em assuntos que julgam a conduta de alguém. Mas, afinal, o que entendemos por Ética?

Algumas pessoas e autores utilizam a ética e a moral como termos sinônimos. Entretanto, em um sentido mais amplo, a Ética é a parte da filosofia que tem por objeto elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da Moral. Nesse caso, Moral seria a teoria dos valores que regem a ação ou a conduta humana.

Muitos filósofos e autores fizeram da Ética um objeto de estudo, mas não cabe a nós, neste momento, buscar um aprofundamento nesses conceitos. Em síntese, podemos afirmar que, de uma forma consensual, Ética diz respeito aos valores e a normas de condutas específicas de uma sociedade ou cultura, ou seja, normalmente nos referimos à Ética como sendo princípios de conduta.

ÉTICA = PRINCÍPIOS DE CONDUTA

Habitualmente, quando invocamos a Ética esperamos uma certa conduta por parte de uma pessoa ou de uma categoria profissional. Entretanto, se falamos de “categoria profissional”, é necessário definir um outro termo para seguirmos adiante com a nossa reflexão. Trata-se do “corporativismo”.

Ética Corporativista – É um conjunto de normas de conduta que concorrem para a defesa dos interesses de uma determinada categoria profissional ou corporação.

Corporativismo é a defesa dos próprios interesses por parte de uma categoria profissional. Nesse caminho que adotamos, torna-se possível notar o nível de reflexão que queremos atingir, o da **Ética Corporativista**.

Um exemplo clássico de uma Ética Corporativista é aquele estabelecido pelo código de ética dos médicos. Todos devem ter conhecimento de que um médico não torna evidente o erro de um colega porque toda essa categoria profissional está protegida por um conjunto de normas estabelecidas em forma de um documento que pode viabilizar a punição do possível infrator. Em que medida tal exemplo pode contribuir para nossa reflexão?

O fato é que devemos nos perguntar a serviço de quem estamos com a nossa Ética ou com as nossas ações?

Vamos usar outra categoria profissional que não é regida por um código tão rígido, como os odontólogos, ou dentistas como costumamos falar. Se um dentista diz a seu paciente que um trabalho realizado por um outro profissional não está bem feito e está comprometendo a sua saúde bucal, ele está sendo antiético com o seu colega ou está sendo ético com o seu paciente?

Na verdade, ele pode ser ético com os dois, cumprindo o seu papel social com o paciente e não deixando de ser profissional com o colega de profissão, que, como humano, é passível de erro. Aqui, estamos entendendo como papel social o papel de apontar distorções em um sistema aparentemente harmônico, em favor daqueles que se encontram reféns de tais distorções.

Com os exemplos das duas categorias profissionais queremos deixar evidente que travamos uma crítica bastante acirrada a respeito da Ética Corporativista, por compreendê-la como algo capaz de encobrir a nossa responsabilidade profissional para com o verdadeiro usuário do nosso trabalho que, no caso específico, é o nosso aluno.

Qual seria então o comportamento ético esperado de um professor? A serviço de quem estaria a nossa ética? Para responder tais questionamentos, vamos procurar entender qual é o verdadeiro compromisso docente.

Algumas pessoas costumam dizer que a profissão de professor é um sacerdócio, no que diz respeito à renúncia e à resignação. Não somos favoráveis a esta afirmação e vemos um professor como um trabalhador e, como tal, com todos os direitos e deveres pertinentes à classe trabalhadora.

Entretanto, somos forçados a admitir que se trata de uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica de pessoas humanas e, por isso, significa um grande compromisso com a sociedade.

O professor tem a responsabilidade de preparar os alunos para a cidadania como seres ativos e participativos nas diversas esferas da sociedade: família, trabalho, associações de classe, vida cultural e política.

Segundo Libâneo (1991),

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade. (p. 47).

Como foi dito anteriormente, não acreditamos na neutralidade porque o ato educativo é, antes de qualquer coisa, um ato político. Cumprir explicar aqui que se trata de um ato político, porque se realiza no contexto das relações sociais e que é neste contexto que se manifestam os interesses das classes sociais. Nesse sentido, o professor deve ter claro se seu posicionamento é pela **transformação** das condições gerais da sociedade, ou se é pela **reprodução** dos valores estabelecidos, tema que trataremos mais adiante.

O que se espera de um comportamento ético no esporte? Normalmente espera-se que os praticantes sejam justos, solidários e leais com seus colegas e dirigentes, com o seu público e com eles próprios.

Muitas vezes, em virtude das disputas acirradas, nem sempre é o comportamento ideal que presenciamos pela mídia. Com frequência presenciamos a deslealdade no contato entre atletas adversários que, muitas vezes, se vêem agredidos fisicamente.

Nesse caso, é importante levar o fato para a discussão com os alunos, oferecendo elementos para que eles se expressem e analisem o fato, considerando os interesses que estão na base do ato em questão. Ou seja, trazer os fatos que ocorrem no esporte e que são divulgados pela mídia é uma forma de abordar questões, muitas vezes, de natureza ética e tornar o conteúdo vivo, como expressamos anteriormente.



Agora é com você

Reúna alguns colegas de trabalho que não tenham feito a leitura sobre Ética, contida neste texto, e procure explicar-lhes o que você entendeu. Digamos que seu objetivo para essa ação seria o de “compreender o conceito de Ética e discutir a ética no esporte”. Depois de expor os conceitos e favorecer as discussões, o que fica facilitado se você busca exemplos, peça que eles identifiquem atitudes antiéticas no futebol. Anote os resultados e comente com um colega. Com essa ação, você estará ministrando uma aula com um objetivo definido e considerando a parceria entre objetivo e avaliação.



EM AULA

sugestões de atitudes em aula, considerando o conteúdo do tópico

- proponha aos alunos que trabalhem com dramatização de questões relacionadas a um comportamento ético;
- discuta com os alunos sobre quais são as condutas socialmente aceitas e as condutas recusadas na prática esportiva;
- estimule os alunos a realizar tais discussões no ambiente familiar e relatar o resultado em aula.



2.5 Questão de valores



Ao final desta leitura, você deverá:

- Refletir sobre a formação do professor e seu posicionamento como reprodutor de valores ou transformador da realidade de seus alunos e da sociedade.

Como foi dito no tópico referente à Ética, o professor deve ter claro se seu posicionamento é pela **transformação** das condições gerais da sociedade ou se é pela **reprodução** dos valores estabelecidos. Tivemos oportunidade de definir “transformação” como sendo um posicionamento no sentido de favorecer a superação de uma determinada situação ou de um determinado valor em nível superior. Neste tópico, de forma breve, procuraremos explicar a questão da reprodução.

A reprodução inconsciente está associada ao posicionamento ingênuo ou à ausência de um posicionamento crítico. Ou seja, recebemos uma determinada informação e não temos instrumentos para avaliá-la com um pouco mais de rigor. Neste caso, acabamos por reproduzi-la e contribuímos para a formação de alunos igualmente ingênuos.

Vamos tentar deixar este argumento um pouco mais claro com o seguinte exemplo: duas amigas de infância, de origem social distinta, sendo uma delas filha de um magistrado e a outra filha do caseiro de uma casa vizinha. As duas bastante parecidas, com a mesma cor de pele e os mesmos amigos, alfabetizadas no mesmo centro e freqüentando a mesma escola durante a formação escolar básica. Em um determinado momento, a filha do juiz continua estudando, enquanto a filha do caseiro é lançada precocemente no mercado de trabalho doméstico. A explicação mais corriqueira é que, como as duas tiveram a mesma formação e as mesmas oportunidades, a diferença se acentuou porque uma delas era mais inteligente e com mais condição de ascender socialmente.

A explicação das diferenças como sendo naturais e não sociais é uma tendência da **doutrina liberal** e assumida por grande parte da nossa população. A filha do juiz se tornou professora e, como tal, um elemento multiplicador pelo fato de formar opiniões. Neste caso, perguntamos o que vai pontuar a transformação ou a reprodução?

Caso a filha do juiz que se tornou professora não tenha adquirido um posicionamento crítico na sua formação, a tendência é que ela **reproduza** o discurso das diferenças naturais para os seus alunos na medida em que passa tal informação como se fosse uma grande verdade. Além da reprodução do discurso, existe o risco que esta professora dê menos informações para os alunos que estão dentro da mesma realidade, ou seja, para aqueles que “não são tão inteligentes” e, neste caso, acaba por reproduzir o fenômeno da evasão escolar pelo fato de o aluno haver chegado no “limite da sua capacidade de aprendizagem”. Também os alunos que, seguramente, não foram preparados para uma abordagem crítica reproduzem esses valores no convívio com seus familiares e amigos. Está aí estabelecida a reprodução de um valor.

Vamos admitir que essa professora tem um olhar crítico a respeito da estrutura da sociedade e que compreende que a sua amiga não teve as mesmas oportunidades como mostram as aparências e que, na verdade, o posicionamento social da família sinaliza para experiências bastante distintas, interferindo no engajamento e na concentração; que o acompanhamento da família durante a formação é fundamental para a assimilação dos conhecimentos e que a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar é determinante na dispersão da atenção e na evasão escolar.

Neste caso, essa visão crítica vai possibilitar que essa professora interrompa a cadeia da reprodução e que ao desvelar os aspectos obscuros de determinadas explicações pode iniciar o processo inverso, ou seja, a transformação.

A mesma linha de raciocínio devemos usar ao analisar o Esporte. Alguns autores da área da Educação Física vêm denunciando a estreita relação do esporte com o sistema capitalista. Entretanto, é necessário considerar que os modelos socialistas que até hoje nos foi possível conhecer também utilizam politicamente o esporte. Outro argumento é levantado por Assis (2001), quando argumenta que o esporte é anterior ao capitalismo.

De fato o esporte, assim como nos é apresentado, retrata valores essenciais para o capitalismo, como, por exemplo, o individualismo e a competitividade; dá mostras da seletividade a partir da lógica da produção, dentre outros aspectos. Neste caso, cabe a pergunta: seria necessário negar ou eliminar o esporte para corrigir um aspecto que consideramos negativo na sociedade?

Talvez seja o caso de recorrer à frase de Pierre Parlebas (*apud* Betti 1991, p. 55) que afirma que “*ele [o esporte] não é em si nem socializante nem anti-socializante (...) ele é aquilo que se fizer dele*”. Ou seja, se o esporte vem servindo para uma reprodução de valores capitalistas, devemos repensar o nosso posicionamento político na medida em que não é exatamente o esporte que reproduz, mas que a reprodução se dá por intermédio do professor que é o responsável por fazer a mediação desse conteúdo com a sociedade.

Com isso, queremos afirmar que já que o esporte da escola recebe influência das desigualdades econômicas do nosso modelo de sociedade, cabe a nós, professores, o esforço de reconhecer e analisar tais influências. E, nes-

Falamos em “**doutrina liberal**” e é importante deixar claro que “A relação entre propriedade e liberdade é justamente a essência do liberalismo” (Gruppi, 1987, p.17).



te caso, levar em conta que se não decodificamos as influências recebidas, passamos a produzi-las, isto é, em um dado momento estaremos nós, com o ensino do esporte, influenciando a sociedade com as desigualdades econômicas produzidas nesse esporte. A isso chamamos “reprodução”.

Neste caso, o alvo das nossas críticas e o nosso verdadeiro campo de atuação devem ser a formação crítica do professorado que vai atuar na área. Vemos, hoje, os centros de formação de professores como verdadeiros *locus* de transformação, desde que garantam que o ensino não seja visto como um armazenamento de conteúdos, mas sim como desenvolvimento das distintas funções do pensamento, ou seja, que ensinem a pensar. Ou, como na perspectiva de Monereo (2001), “[...] pensar bem a partir dos conteúdos do currículo, não somente porque pensar bem supõe conhecer os conteúdos sobre os quais se pensa, mas também porque esses conteúdos determinam a forma que se pensa” (p.6).

Agora é com você



Escolha um determinado esporte coletivo e procure identificar nele uma situação que visa obter a submissão dos seus praticantes.

1) _____

Considerando o mesmo esporte, procure apontar, em nível hierárquico de importância, a função mais importante e a menos valorizada dos seus jogadores.

Função mais importante: _____

Por quê? _____

Função menos valorizada: _____

Por quê? _____

EM AULA

sugestões de atitudes em aula, considerando o conteúdo do tópico

- Ajude os alunos a perceberem semelhanças entre as regras do jogo e as regras impostas pelo meio social;
- discuta com os alunos a questão do individualismo;
- ofereça elementos para que os alunos discutam a seletividade do esporte em favor dos mais “produtivos” e em detrimento da maioria.

2.6 Diversidade e Inclusão

Ao final desta leitura, você deverá:

- Refletir acerca da diferença, da desigualdade, do gênero e inclusão no ambiente escolar e na prática do professor de Educação Física.



Diversidade significa variedade e multiplicidade, sendo que, em alguns momentos, é entendida no âmbito das diferenças. E é das diferenças que pretendemos, em um primeiro momento, tratar. Podemos dizer que jamais poderiam existir indivíduos idênticos, já que cada ser humano tem suas características pessoais e que são, precisamente, as diferenças que nos tornam especiais.

Por mais que reconheçamos que as diferenças são inerentes ao humano, somos levados a admitir que a escola e o coletivo que a compõem não vêm avançando no sentido de melhor lidar com a diversidade. Em muitos casos, podemos concluir que a escola vem confundindo diferença com desigualdade.

É importante rever com cuidado os dois conceitos, visto que se as diferenças são inerentes ao humano, as desigualdades são produzidas socialmente. E, neste caso, é importante ressaltar que o conceito de desigualdade acaba por produzir inferioridade. É de extrema importância que a escola considere que as marcas próprias não podem servir de condição de hierarquização das pessoas.



Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, celebrou-se a iniciativa oficial de que as escolas trabalhassem com vistas à inclusão, buscando romper com a exclusão de uma parcela da sociedade do ambiente escolar. Tal medida significou uma iniciativa de implementar uma política que lançasse um “novo olhar” para as pessoas portadoras de necessidades espe-

ciais. Entretanto, muito cedo foi possível admitir que, para implementar a inclusão não bastava criar vagas, mas sim pensar em uma nova escola que atendesse a todos indistintamente, e onde não pudesse haver espaço para a conservação de valores segregacionistas.



É importante evidenciar que não são apenas os portadores de necessidades especiais que motivam as discussões a respeito da inclusão. Também o fator econômico é de fundamental importância quando falamos de exclusão, daí a preocupação do Ministério do Esporte em promover a inclusão social a partir do esporte.



Na verdade, devemos pensar a inclusão partindo do princípio segundo o qual, nenhuma criança possa estar fora da escola. E, neste sentido, buscar desconstruir práticas que segregam pessoas que não se enquadram no “padrão de normalidade” presente em uma concepção político-pedagógica conservadora e passar a produzir igualdades a partir das diferenças, que se fazem extremamente ricas no contexto geral.

Nos últimos tempos, vários estudos vêm sendo realizados no âmbito da educação inclusiva, e Figueiredo (2002) aponta que

Diversas pesquisas têm demonstrado que a convivência entre pessoas ditas normais e aquelas com deficiência favorece a quebra de preconceitos e permite o estabelecimento de relações que nelas ampliam a aquisição de valores e de aprendizagens os quais dificilmente seriam desenvolvidos em contextos ausentes dessa realidade (p. 71).

Acreditamos que a mesma argumentação do referido autor possa ser estendida para o aspecto da inclusão social, se pensarmos no “estabelecimento de relações que nelas ampliam a aquisição de valores”.

Ou seja, no caso de deficiências, caem por terra as afirmações de alguns profissionais que insistem que uma escola comum não é espaço de aprendizagem para criança portadora de necessidades especiais, ou que tal função esteja além das possibilidades do professor. É importante argumentar que, no caso de afirmações dessa natureza, fica difícil estabelecer se elas representam uma constatação da realidade ou, na verdade, a manifestação de um preconceito.

*Neste caso, **preconceito** diz respeito às idéias pautadas em concepções e em idéias **preconcebidas** sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos que não se encontram em um padrão de normalidade.*



Muitas vezes, mesmo sem conhecer as características do aluno e de buscar estabelecer a ligação deste com os colegas, o professor alega dificuldades, antes de esboçar qualquer tentativa de atuação. É importante insistir que trabalhar com crianças “especiais” não requer uma especialização para “reduzir deficiências”, mas um aprimoramento pedagógico para que este professor possa identificar as dificuldades de seus alunos no sentido de mediar as suas relações com a escola.

Neste sentido, espera-se que o professor atue com o objetivo de superar os preconceitos, visando à transformação das relações estabelecidas com o saber e à valorização do trabalho educativo. E que, fundamentalmente, seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo.

No âmbito da Educação Física, essas questões se repetem e se vêem agravadas pelo fato de, além dos preconceitos que envolvem os portadores de necessidades especiais e a exclusão social, agregar o tratamento diferenciado entre meninos e meninas.

Os preconceitos que envolvem a mulher fazem parte de uma herança histórica, sendo o século XX o palco dos movimentos de mudanças e da superação das limitações dos papéis femininos. É importante lembrar que, em um determinado momento na história, a mulher era impedida, até mesmo, de exercer o seu direito cívico de votar.

No âmbito das atividades corporais, o preconceito se via legitimado na medida em que a mulher, por questões de natureza socio-culturais e anátomo-fisiológicas, não apresentava o mesmo desempenho masculino. É importante ressaltar que o Barão de Coubertin, criador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna (1896), não admitia a participação feminina nas Olimpíadas.

Mesmo considerando as diferenças anátomo-fisiológicas que diferenciam os resultados masculinos e femininos, é importante compreender que as diferenças de habilidades registradas nas aulas de Educação Física são determinadas social e culturalmente, uma vez que, muitas vezes, o esporte e o uso da força não fazem parte da expectativa da sociedade a respeito do papel feminino.



Um exemplo deste condicionante social e cultural é a habilidade para o futebol, desde tenra idade, registrada nos brasileiros do sexo masculino. Se buscarmos refletir sobre o assunto, com muita facilidade vamos constatar que, mesmo nos dias atuais, a bola de futebol não é um presente recomendado para as crianças do sexo feminino. Para elas, o brinquedo privilegiado é a boneca, talvez pelo fato de representar uma preparação para a mater-



nidade ou as miniaturas de pratos, talheres e fogões, que são condizentes com as expectativas a respeito do papel feminino.

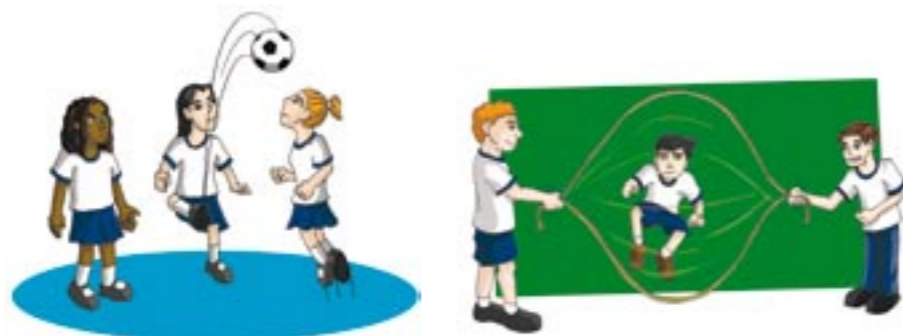
Afirmamos acima que as diferenças são inerentes ao humano e fazem parte dessas diferenças as experiências e as competências corporais. Também afirmamos que as diferenças não podem ser confundidas com desigualdades e, muito menos, que tais desigualdades resultem em uma prática exclusiva. Na verdade, há muito, a Educação Física necessita repensar uma pedagogia que minimize os seus mecanismos de exclusão. Não se trata aqui de negar as diferenças, mas sim de negar as desigualdades que inviabilizam o trabalho conjunto entre homens e mulheres.

Outro fator que merece a nossa reflexão é se a nossa proposta de trabalho estará pautada na transformação ou na reprodução, como vimos no tópico anterior.



Uma vez conscientes de que as diferenças não podem gerar desigualdades e exclusão, devemos nos perguntar se seguiremos trabalhando na lógica da separação da turma por sexo, sem a devida reflexão a respeito da necessidade ou não da referida separação.

As nossas intervenções didáticas devem acontecer na perspectiva de intercambiar experiências e buscar atitudes de respeito às diferenças, o que muitas vezes pode ser um trabalho árduo, visto que os papéis masculinos e femininos estão internalizados na cultura das crianças que, com uma certa frequência, rejeitam as experiências de intercâmbios. Nem sempre com relação às meninas e ao futebol, mas, sobretudo, para os meninos que têm mais claro quais são os papéis masculinos e rejeitam com veemência atividades consideradas femininas.



Na Educação Física, mais do que nunca, é necessário abandonar modelos arcaicos que já não atendem às expectativas da sociedade atual, como é o caso do modelo aptidão física que traz em si uma visão positivista da produtividade e concebe o humano como uma máquina capaz de produzir trabalho. E, neste caso, deve-se desconstruir as práticas segregacionistas, mesmo as mais simples que se apresentam em nossas aulas e que requerem um trabalho diferenciado para as meninas.



Aqui estamos entendendo por “gênero” a classificação em masculino e feminino, e os seus devidos papéis construídos culturalmente.

É importante ressaltar que, no momento que a Educação Física das escolas cedeu espaço para o treinamento desportivo e que se passou a trabalhar na lógica do princípio da sobrecarga, agravaram-se os equívocos que envolvem a questão do **gênero** e que este sistema de crença já não nos serve mais.

Neste caso, devemos considerar que as desigualdades ocasionam as disputas e devemos rever as diferenças dentro do modelo da cooperação. Que o professor seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo e evitar a exclusividade da competição.

Agora é com você

Procure levantar junto a um professor de Educação Física um ponto que inviabilize a inclusão do portador de necessidades especiais em uma aula de Educação Física e uma situação que leve o professor a separar uma turma por sexo. Anote as respostas nos espaços abaixo e apresente, você mesmo, uma argumentação contrária.



O que inviabiliza a inclusão:

Sua argumentação contrária:

Situação que leva à separação da turma:

Sua argumentação contrária:

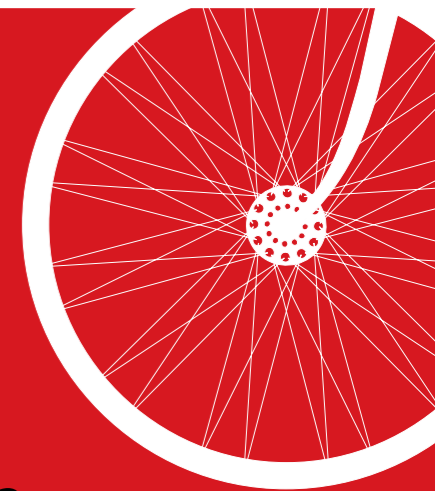
Referências bibliográficas da unidade 2

- ASSIS, Sávio. *Reinventando o Esporte*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002, p.139-179.
- FONSECA, Marília (org.). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.
- FREIRE, João Batista. *Pedagogia do Futebol*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- GRECO, Pablo J. *Iniciação esportiva Universal*. Belo Horizonte:UFMG, 1998.
- HILDEBRAND-STRAMANN, Reiner. *Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2001
- KRÖGER, Christian & ROTH, Klaus. *Escola da Bola*. São Paulo: Phorte Editora, 2002.
- KUNZ, Elenor (org.). *Didática da Educação Física 1*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- _____. (org.). *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos mimeo. *O Essencial e a Didática e o Trábalo de Profesor: Em Busca de Novos Caminhos*. Goiânia:UCG, s/d.
- MEDEIROS, Mara. *Didática da Educação Física: Para além de uma Abordagem Formal*. Goiânia: Cegraf/UFG, 1998.
- _____. *Problemática de la Educación Física en Goiás: Una Perspectiva de Solución*. La Habana: ISCFMF tesis de doctorado, 2002.

- SOARES, C. *Educação Física: Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método Dialético na Didática*. Campinas: Papirus, 1995.

REFERÊNCIAS NA INTERNET

- MEDEIROS, Mara. (2004) *Educação Física: Dilemas da Formação Inicial e Continuada*. www.maramedeiros.com
- MONEREO, Carlos (2001). *Estratégias para Aprender a Pensar Bien*. www.educacionmarista.com



Concepções e tendências da Educação Física escolar

Apresentação → Neste texto o objetivo é analisar cada uma das abordagens que foram construídas na Educação Física escolar, porque quando conhecemos os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino é possível melhorar a coerência entre o que pensamos estar fazendo e o que realmente fazemos.

Outra questão muito importante de ser dita é que na nossa prática as perspectivas pedagógicas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem.

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apóia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

É importante ressaltar também que neste texto os termos; modelos, linhas, perspectivas, concepções, tendências e abordagens serão utilizados como sinônimos. Vamos a eles?

O contexto de surgimento das novas concepções a partir da década de 1980



Ao final deste texto você deve compreender que:

- Não existe uma única forma de pensar a Educação Física na escola;
- Existem diferentes concepções de Educação Física, com pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias diferentes;
- Cada uma das tendências enfatiza determinados aspectos, apontando para diferentes práticas pedagógicas;
- As tendências pedagógicas construídas ao longo da história nos permitem compreender melhor o universo da Educação Física na escola.



Professor, você já ouviu falar que a Educação Física na escola deve:

- Contribuir para a melhoria da saúde do aluno? (leia mais sobre o tema nos textos complementares);
- Melhorar a sociabilização dos alunos?
- Contribuir para melhoria das habilidades motoras?
- Integrar o aluno na cultura corporal?
- Auxiliar na melhoria da lateralidade e da coordenação motora?
- Ensinar a jogar?

O que você acha? Quais são os objetivos da Educação Física na escola? Quais desses objetivos devem mesmo ser buscados nas aulas?

Estas são algumas das questões que apresentaremos a seguir, principalmente para entendermos o contexto de surgimento das novas abordagens da Educação Física a partir da década de 1980.

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas de nós professores de Educação Física. É isso mesmo; mesmo distante, nós ainda recebemos influências dessas formas de pensar e praticar a Educação Física. Isso não quer dizer que fazemos tudo absolutamente igual, mas que algumas coisas permanecem na nossa prática.

É importante lembrar que a inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII com Guths Muths, J. J. Rosseau, Pestalozzi e outros.

Em reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares.

É apenas a partir da década de 20 do século XX que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física com o nome mais freqüente de ginástica. (Betti, 1991).

Imagine... a Educação Física na escola já sofria preconceitos e baixo status desde o seu início. Ela estava presente na lei, mas esta mesma lei demorou bastante para ser cumprida. Mas qual era a concepção da Educação Física nessa época?

Higienismo

A concepção dominante da Educação Física no seu início é calcada na perspectiva que muitos autores chamaram de higienismo. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

Em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos. Os principais foram propostos pelo sueco P. H. Ling, pelo francês Amoros e o alemão Spiess. Esses autores apresentaram propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola.

Militarismo

No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso era importante selecionar os indivíduos "perfeitos" fisicamente e excluir os incapacitados.

Ambas as concepções, higienista e militarista, da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que desse suporte a ela. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar. Para ensinar Educação Física não era preciso dominar conhecimentos e sim ter sido um ex-praticante.



Você imagina como seria uma aula de Educação Física nesses períodos? Quais conteúdos eram ministrados? Como os professores se relacionavam com os alunos?

Qual era a forma e o ritual da aula?

Após as grandes guerras, o modelo americano denominado Escola-Nova fixou raízes, notadamente no discurso influenciado pelo educador Dewey e em oposição à escola tradicional.

O discurso predominante na Educação Física passa a ser: "A Educação Física é um meio da Educação". O discurso dessa fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral.

Essas mudanças ocorrem principalmente no discurso por que a prática higienista e militarista permanece praticamente inalterada.

Contudo, a proposta escola-novista explicita formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor.

Esse movimento conhece o auge no início da década de 1960 e passa a ser reprimido a partir da instalação da ditadura militar no nosso país.

Esportivista

Betti (1991) ressalta que, entre 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física / Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 1920 e 1930.

Nessa época, os governos militares, que assumiram o poder em março de 1964, passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país por meio de do êxito em competições de alto nível.

Foi nesse período que a idéia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

A influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o **esporte da escola**, mas sim o **esporte na escola**.

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Em crítica a esse momento pelo qual passou a Educação Física na escola, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP, 1990) considera que, em relação à metodologia, além dos procedimentos diretivos, as tarefas eram apresentadas de forma acabada, e os alunos deviam executá-las ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo, desprezando os conhecimentos que a criança já construiu, impondo-lhes valores sociais e culturais distantes da sua realidade.

O modelo esportivista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola.

Até agora vimos que alguns movimentos foram bastante importantes para a compreensão da Educação Física na escola.

É a partir da década de 1980, mais precisamente, fim da década de 1970, que a Educação Física passa a discutir a necessidade de mudanças. Por quê? Eis algumas razões:

- Inicia-se a discussão do objeto de estudo da Educação Física, se Educação Física era ou não ciência, se devia estar na universidade ou não;
- São abertos vários programas de mestrado na área;
- A partir de um programa do MEC, vários docentes foram estudar fora do país; na década de 1980 eles retornam, em diferentes estados e universidades;
- Há um novo panorama político-social resultante da abertura política e da redemocratização do país (lembra – o movimento das diretas-já);
- Alguns professores de Educação Física passam a cursar o mestrado na área de Educação.

Todas essas mudanças contribuem para que seja rompido, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola.

Os professores não se sentiam mais à vontade para defender o esporte para alguns e ao mesmo tempo não era preciso defender o homem forte e sem doenças, já que a máquina e as novas tecnologias vinham substituindo o trabalho humano.

Agora é com você

Na verdade, essa é uma questão importante. O que você acha?

- Por que tantas críticas foram realizadas à perspectiva esportivista (no final de 1970, começo de 1980)?
- O que estava acontecendo no país nessa época?
- Será que as coisas começam a mudar de fato no interior da escola? Ou só mudam o discurso?
- Será que as críticas realizadas principalmente pelas universidades eram acompanhadas de dicas sobre o que colocar no lugar do modelo tradicional?
- Será que não faltou apresentar além das críticas possibilidades concretas sobre qual Educação Física deveria estar presente no interior da escola?
- Mas será também que precisávamos de um tempo para construir esse modelo para substituir a perspectiva esportivista?



Esta frase ficou bastante conhecida: **esporte da escola e esporte na escola. Você consegue perceber qual é a diferença? Tente e anote sua opinião no espaço do módulo reservado para isso, no final desta unidade.**



Procure, mentalmente, passar as fases vivenciadas pela educação física. Procure descrever como seria uma aula com características deste modelo, ora chamado de biologista, esportivista ou tecnicista.



Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e bióloga surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 1970, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação e a Educação Física.

Atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. Dentre elas podemos destacar:

- Humanista;
- Fenomenológica;
- Psicomotricidade;
- Baseada nos Jogos Cooperativos;
- Cultural;
- Desenvolvimentista;
- Interacionista-Constructivista;
- Crítico-Superadora;
- Sistêmica;
- Crítico-Emancipatória;
- Saúde Renovada;
- Baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998)

Em todas essas formas de se pensar a Educação Física na escola há um número razoável de interlocutores e publicações.

Para as finalidades desse curso optou-se por analisar mais detalhadamente as **abordagens**:

- Psicomotricidade,
- Desenvolvimentista,
- Constructivista,
- Crítico-Superadora,
- Crítico-emancipatória,
- Saúde Renovada
- PCNs.

Para entender melhor as **abordagens** na perspectiva da avaliação, procure ler o texto DARIDO, S. C. "A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica".

Para compreender os aspectos relacionados aos conteúdos e às suas dimensões, sugerimos: DARIDO, S. C. "Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. Perspectivas da Educação Física escolar".

Para ter uma noção ampliada das tendências, inclusive com análises da prática docente, sugerimos: DARIDO, S. C. "Educação Física na escola: questões e reflexões".

Provavelmente essas tenham tido um papel relevante na construção do pensamento pedagógico nacional, embora todas as citadas tenham contribuído bastante para a o âmbito da Educação Física escolar.

3.2.1. Psicomotricidade

A Psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 1970 em contraposição ao modelo esportivista. Nele o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscava garantir a formação integral do aluno (Soares, 1996).

Na verdade, essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi sem dúvida, o francês Jean Le Boulch, por meio da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Mesmo antes da tradução das suas primeiras obras, alguns estudiosos tomaram contato com suas idéias em outros países da América Latina freqüentando cursos e mantendo contatos pessoais.

Para a construção das suas idéias Le Boulch inspirou-se em autores que já tinham uma certa penetração, senão na Educação Física, em outros campos de estudos. Entre eles, podem ser citados os trabalhos de J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H. Wallon, e Winnicott.

É importante salientar que a Psicomotricidade foi e é indicada não apenas para a área da Educação Física, mas também para psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e outros profissionais que trabalham com crianças. Talvez seja por isso mesmo que é bastante grande a influência dessa abordagem nas escolas normais e nos cursos de pedagogia.

Especificamente, na área da Educação Física é possível observar atualmente a psicomotricidade como disciplina em alguns cursos superiores, alguns livros utilizando esse referencial para a prática escolar e alguns professores participando de associações que agregam especialistas em psicomotricidade.

A sua força e influência na área provavelmente tenha sido mais decisiva no início dos movimentos de crítica ao modelo esportivista, ou seja, no início da década de 1980.

Nesse sentido, em crítica ao modelo esportivista Le Boulch (1986) afirma que: "...a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo" (p. 23).

O autor prossegue em suas críticas à Educação Física, ressaltando que: "...eu distinguia dois problemas em educação física: um deles ligados aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro, ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor" (p. 23).



Você já ouviu falar em coordenação espaço-temporal? Esquema corporal? E lateralidade? Você se lembra destes termos? Eles foram cunhados por autores que defendiam a Psicomotricidade

Aliás, uma das marcas da psicomotricidade no espaço da Educação Física tem sido o aumento da popularidade do termo “psico” no discurso da maioria dos professores.



A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal, seja com problemas, e responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades de a criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio do intercâmbio com o ambiente humano.

Le Boulch (1986) acreditava que a educação psicomotora é a base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Na opinião do autor a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade e permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Para Resende (1994) a perspectiva renovadora da psicomotricidade está “...na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível à formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola” (p. 26).



O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade, conduzem à necessidade de o profissional de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

Como seria uma aula prática na abordagem psicomotricista?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nesta perspectiva é uma na qual os professores espalhariam vários arcos no chão.

Em duplas, os alunos deveriam vir correndo e arremessar uma bola para o companheiro de dentro do arco com a mão direita.

Em seguida, solicita-se aos alunos que arremessem a bola com a mão esquerda, ainda com os dois pés dentro do arco.

Na mesma disposição os alunos seriam estimulados a arremessar a bola, com um dos pés dentro do arco e outro fora, arremessando ora com a mão direita ora com a mão esquerda.

Deu para visualizar essa aula?

Como você percebe, os alunos deviam pensar para executar as tarefas. As atividades não tinham ligações com a prática esportiva e sim com a melhoria do conhecimento sobre o próprio corpo.



Agora é com você

Tente lembrar da sua formação na faculdade de Educação Física. Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da Psicomotricidade?

O que você achou mais importante nesta abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?



3.2.2. Abordagem Desenvolvimentista

O modelo desenvolvimentista é explicitado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani et alii (1988) e Manoel (1994). A obra mais representativa desta abordagem é “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (Tani et alii, 1988). Vários autores são citados no trabalho exposto, mas dois parecem ser fundamentais; D. Gallahue e J. Connolly.

Para Tani et alii (1988) a proposta explicitada por eles é uma abordagem dentre várias possíveis, é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar.

Segundo eles é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar.

Os autores dessa abordagem defendem a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, defendendo a especificidade do seu objeto. Ou seja, uma aula de Educação Física não pode ocorrer sem que haja movimento.

A proposta desta abordagem segundo os autores também não é buscar na Educação Física solução para todos os problemas sociais do país, com discursos genéricos que não dão conta da realidade.

Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é por meio dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores.

Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituíram-se numa importante área de conhecimento da Educação Física, a área de desenvolvimento motor.



Você já ouviu falar em habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilidade? E em taxionomia do desenvolvimento motor?



Do mesmo modo, estruturou-se também uma outra área de conhecimento em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras, a área da Aprendizagem Motora.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos.



Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

A partir dessa perspectiva passou a ser extremamente veiculada na área a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias.

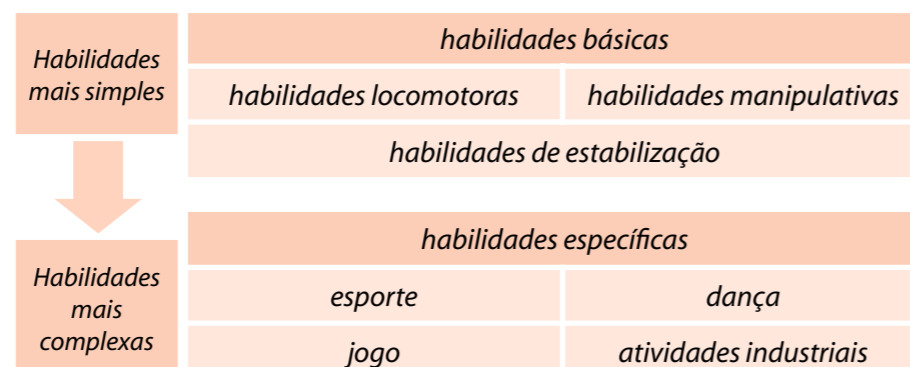
Como no domínio cognitivo, foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte.

Os conteúdos devem obedecer uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem:

- fase dos movimentos fetais,
- fase dos movimentos espontâneos e reflexos,
- fase de movimentos rudimentares,
- fase dos movimentos fundamentais,
- fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, das mais simples que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas).

Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais.



Nesta proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras. Os autores mostram preocupação com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando-se o que denominam de imediatismo e da busca do produto.

Uma das limitações dessa abordagem refere-se à pouca importância ou a uma limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural que esta por trás da aquisição das habilidades motoras.

A questão que se coloca é a seguinte: será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será que chutar, principalmente em função da história cultural do nosso país não é mais simples para os meninos do que a habilidade de rebater? Outros exemplos podem ser previstos: ensinar a nadar em cidades litorâneas deve ser diferente do que em outros tipos de cidade, tanto no que diz respeito aos objetivos de ensinar/aprender a nadar quanto às experiências que as crianças têm em relação ao meio líquido.

Na abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento humano é enfatizada. Portanto, será diferente ensinar futebol para meninas e para meninos, porque o percurso de desenvolvimento é em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural não ocorreriam (La Taille, Oliveira, Dantas, 1992).

Como seria uma aula prática na abordagem desenvolvimentista?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nessa perspectiva seria a seguinte:

Os professores dividiriam os alunos em 4 grupos e cada grupo realizaria uma atividade num lugar específico. Depois todos trocariam as posições. (Habilidades em circuitos).

O objetivo da aula seria trabalhar a habilidade de saltar. Por exemplo,

- Na primeira estação os alunos seriam estimulados a vir correndo e saltar entre duas cordas estendidas no chão.
- Na segunda estação saltar um obstáculo que pode ser um banco sueco.
- Na terceira estação vir correndo e saltar de lado as mesmas cordas.
- Na quarta estação deveriam saltar de costas entre as cordas.

Deu para visualizar esta aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é que os alunos não permaneçam muito tempo na fila esperando, daí a estratégia de trabalhar em circuitos.

Outro aspecto presente nesta aula é a importância de variar as possibilidades de saltar: frente, alto, lado e costas.





Agora é com você

Tente lembrar da sua formação na faculdade de Educação Física.

Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem desenvolvimentista?

O que você achou mais importante nesta abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nesta tendência?

3.2.3. Abordagem Construtivista

O livro *Educação de corpo inteiro* (1989) de autoria do Professor João Batista Freire teve papel determinante na divulgação das idéias construtivistas da Educação Física, embora o autor tenha também recebido outras influências, como da psicomotricidade, por exemplo.

A proposta denominada interacionista-construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível.

Para compreender melhor essa abordagem, baseada principalmente nos trabalhos de Jean Piaget, utilizaremos as próprias palavras da proposta elaborada pela CENP (1990): *“No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender... Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização”* (CENP; 1990, p. 9).

A principal vantagem dessa abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal.



Em outras palavras a contribuição maior desta abordagem assim como as demais já descritas até agora têm se voltado mais para a Educação Física nos primeiros ciclos do ensino fundamental, ou seja, até os 10 – 11 de idade.

Na orientação da CENP (1990), a meta da construção do conhecimento é evidente quando propõe como objetivo da Educação Física *“respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento”* (p. 18).

O que não fica esclarecido na discussão dessa questão é qual conhecimento que se deseja construir por mediante prática da Educação Física escolar. Se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, tornaria a área

como um instrumento de auxílio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos.

Pela observação da prática da Educação Física na escola, Darido (2001b) verificou que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento.

Essa perspectiva foi estimulada não só pelo construtivismo na Educação Física escolar, mas principalmente pelas discussões realizadas nas décadas passadas, 1970 e 1980, relacionadas à proposta da psicomotricidade.

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física nesse contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiver claro para o professor quais são as finalidades da Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir para o aluno as questões relacionadas à cultura corporal, garantindo suas características específicas.

Essa abordagem teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo (Freire, 1989).

Deve-se, desse modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Além de procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas.



Na proposta construtivista o jogo como conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que esse aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

Como seria uma aula prática na abordagem construtivista?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nessa perspectiva seria a seguinte:

Os professores perguntariam para os alunos se eles já brincaram de amarelinha.

Cada um dos alunos apresentaria para os demais o seu jeito de jogar/brincar a amarelinha.

Depois de todos experimentarem as diversas formas de jogar amarelinha o professor proporia para os alunos pensarem em outras formas de brincar de amarelinha. E todos a experimentariam.

O objetivo da aula seria resgatar uma brincadeira importante da cultura popular, a partir do que a criança já conhece, e propor a partir da participação ativa dos alunos novas formas de praticar a brincadeira.

Deu para visualizar esta aula?

Na verdade, o importante para esta perspectiva é que os alunos brinquem e conheçam o rico patrimônio da humanidade ligado aos jogos e às brincadeiras populares.



Agora é com você

Tente lembrar da sua formação na faculdade de Educação Física. Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem construtivista?

O que você achou mais importante nesta abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nesta tendência?

3.2.4. Abordagem Crítico-superadora

Também em oposição ao modelo mecanicista/tradicional, discute-se na Educação Física a abordagem crítico-superadora, como uma das principais tendências. Essa proposta tem representantes nas principais universidades do país e é, também, a que apresenta um grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados.

A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e no neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libaneo e Dermerval Saviani.

O trabalho mais marcante dessa abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado *Metodologia do ensino da Educação Física*, publicada por um Coletivo de autores. Isso porém, não quer dizer que outros trabalhos importantes, como por exemplo, *Educação Física cuida do corpo ...e mente* (Medina, 1983), *Educação Física e aprendizagem social*, (Bracht, 1992), não tenham sido publicados antes dessa data.

Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Coletivo de autores (1992), a pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Essa pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete.

Essa reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas idéias na prática da Educação Física, embora haja um esforço nesse sentido. Resende (1994), afirma que "... os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico-crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa" (p.34).

Tani (1991), crítico dessa abordagem, discute também a falta de propostas quando ressalta que:

Há uma corrente que chamaria Educação Física social a qual ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com freqüência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, tem contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo. (p.65)

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos.

Nas palavras dos autores; a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

Você se lembra de ouvir falar em cultura corporal? Na necessidade do professor engajar-se politicamente? Da necessidade da transformação social? Da necessidade da Educação e da Educação Física preocupar-se com as injustiças sociais? É destes aspectos que tratam a abordagem crítico-superadora.

Como seria uma aula prática na abordagem crítico-superadora?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nesta perspectiva com base na tematização da ginástica artística ou olímpica seria a seguinte:

A aula pode ser dividida em três fases. Isso não implica romper a solução e a continuidade entre elas.

Na primeira fase, os objetivos e os conteúdos da unidade são discutidos com os alunos buscando as melhores formas de estes se organizarem. No caso da ginástica, haveria uma conversação com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades que cada um tem de executar movimentos artísticos/acrobáticos.

Preparar junto com os alunos os materiais que provocam desequilíbrio.

Na segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento. No exemplo poderia-se propor aos alunos a exercitação nos materiais recolhidos buscando:

- Em quais materiais é possível fazer movimentos com o corpo todo?
- Quais movimentos que facilitam “não cair”, quais os que precipitam a queda? Além de outros.

Na terceira fase solicitar aos alunos que, em duplas, demonstrem vários movimentos de equilíbrio e utilizem a escrita ou o desenho para o relato dos exercícios de equilíbrio que deram a sensação mais gostosa de segurança.

O objetivo da aula segundo os autores seria o de promover a leitura da realidade. Para tanto deve-se analisar a origem e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino. (Coletivo de Autores, 1992, p. 88).

Deu para visualizar esta aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é aspecto histórico, embora no exemplo isto não fique muito evidente.

Agora é com você

Tente lembrar da sua formação na faculdade de Educação Física. Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem Crítico-superadora?

O que você achou mais importante nesta abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nesta tendência?



Quadro Resumo 1

Principais características das abordagens Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora.

	Psicomotricidade	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora
Principais autores	Bouch, J.	Tani, G Manoel, E. J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L. Taffarel, C., Soares, C. L.
Livro	Educação pelo movimento	Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista	Educação de corpo inteiro	Metodologia do ensino da Educação Física
Área de base	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política
Autores de base	Wallon, Piaget, J	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J	Saviani, D. Libâneo, J
Finalidade	Reeducação psicomotora	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social
Temática principal	• Consciência corporal • Lateralidade e coordenação/ Exercícios	• Habilidade • Aprendizagem • Desenvolvimento Motor	• Cultura popular • Jogo • Lúdico	• Cultura Corporal • Visão histórica
Conteúdos	Atividades de autotestagem	• Habilidades básicas, • Habilidades específicas, • Jogo, esporte, dança	• Brincadeiras populares, • Jogo simbólico, • Jogo de regras	• Conhecimento sobre o jogo, • Esporte, dança, ginástica
Estratégias/ Metodologia	Várias	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, Solucionar problemas	Tematização

3.2 5. Abordagem Crítico-emancipatória

Uma das principais obras já publicadas dentro da perspectiva crítico-emancipatória no escopo da Educação Física é de autoria do Professor Elenor Kunz e intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*, inspirada, especialmente, nos pressupostos da escola de Frankfurt. Nesse livro, o autor busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória de crianças e jovens.



Os termos mais conhecidos desta abordagem se aproximam da crítico superadora, tais como justiça social, transformação social, cultura de movimentos e outros.

Para o autor, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, dessa forma, basear-se numa concepção crítica.



Kunz defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam falsas convicções, interesses e desejos. Assim, a tarefa da Educação crítica é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino possa caminhar no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem.

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Do ponto de vista das orientações didáticas, o papel do professor na concepção crítico-emancipatória confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que o autor denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases.

Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos.

Devem também manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e a questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

É importante salientar que o referencial de apoio dessa tendência (escola de Frankfurt) exige uma leitura bastante rigorosa e atenta aos aspectos filosóficos e sociológicos, que nem sempre estão disponíveis nos cursos de graduação em Educação Física, o que, de certa forma, dificulta a divulgação e a discussão dessa proposta.

Como seria uma aula prática na abordagem crítico-emancipatória?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula na perspectiva dessas seria a seguinte, utilizando o exemplo do livro do Professor Kunz, *Situação de Ensino IV, de Atletismo* (p. 127-128):

1. Arranjo material – Lápis e papel para registrar os locais de salto e materiais para a solução de problemas em relação às diferentes situações de saltos que se apresentam.



2. Transcendência de limites pela experimentação – descobrindo locais e experimentando suas formas do saltar. Exemplo: a experiência de saltar em declive ou atravessar uma vala com auxílio de uma vara.
3. Transcendência de limites pela aprendizagem – alguns locais de saltos encontrados na escola ou nas proximidades podem ser recriados a partir do uso de colchões, por exemplo.

Deu para visualizar essa aula? É bastante difícil visualizar essa aula a partir apenas deste exemplo. Para saber mais, consulte a obra do autor.

Agora é com você

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física. Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem crítico-emancipatória?

O que você achou mais importante nesta abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?



3.2.6. Saúde Renovada

A produção do conhecimento na área biológica em Educação Física é, sem dúvida, umas das pioneiras. Já na década de 1970 são instalados os primeiros laboratórios de avaliação física, fisiologia do exercício e outros. Parece que os estudos conduzidos por esses laboratórios não tinham intenções explícitas de produzir conhecimento na área escolar, embora, em alguns momentos isto pudesse ocorrer. Por exemplo, as pesquisas realizadas pelo CELAFISC (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul), procurando analisar os efeitos da atividade física sobre os níveis de força, resistência, flexibilidade e outras capacidades físicas, utilizavam como sujeitos atletas, jovens, adultos, idosos e também escolares, embora o foco não estivesse centrado na proposição e na análise do ambiente escolar e a Educação Física nesse contexto.

Essa ressalva é fundamental para compreender o afastamento dos pesquisadores da área biológica das questões escolares. Duas parecem ter sido as razões principais. Primeiro, o *status*, verbas, financiamento e reconhecimento da sociedade que é notadamente superior no campo do rendimento esportivo. Assim, muitos pesquisadores acabaram por dirigir seus estudos na busca de alternativas para melhorar a *performance*, e, paralelamente, com o aumento do número das academias de ginástica e a procura da atividade física pelo cidadão comum, uma atenção especial também foi dirigida aos aspectos relacionados à saúde e à qualidade de vida.

Uma segunda razão para justificar o afastamento dos pesquisadores da área biológica das questões escolares pode ser atribuída ao próprio discurso dos trabalhos da área pedagógica que a partir da década de 1980 não entendiam e/ou não valorizavam a dimensão biológica nas suas propostas para a escola.

Pelo contrário, teceram inúmeras críticas à visão homogeneizadora e acrítica da perspectiva biológica. Em meados da década de 1990 passa a haver um “clima” em torno da busca dos acordos e dos consensos, solicitado por alguns nomes da área (Soares, 1996, Daólio, 1995).

Observa-se uma discussão mais acadêmica e menos pessoal, o que possibilitou um diálogo maior entre os profissionais acabando por conduzir alguns dos seus membros a refletirem sobre a Educação física na escola dentro de uma perspectiva biológica, na tentativa de superação dos modelos higiênicos, tão presentes na construção histórica da área.

Assim, Nahas (1996), Guedes & Guedes (1996), para citar alguns, passam a advogar em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, embora não tenham se afastado das temáticas da saúde e da qualidade de vida.



Guedes & Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da saúde pública é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e na adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta.

E como proposta sugerem a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativa proposta por Nahas (1996).

Essa proposta é denominada de **saúde renovada** porque incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sociocultural. Nahas (1996), por exemplo, sugere que o objetivo da Educação Física na escola de ensino médio é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. O autor observa que essa perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, sedentários, baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências.

Essas considerações se aproximam daquelas explicitadas por Betti (1991) quando o autor faz referências à necessidade da não exclusão nas aulas de Educação Física. Além disso, Guedes & Guedes (1996) criticam os professores que trabalham na escola apenas as modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquetebol, handebol e futebol, “impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente escola” (p. 55).

Os autores consideram que as atividades esportivas são menos interessantes para a promoção da saúde, em razão a dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e segundo porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida.

Guedes & Guedes (1996), assim como Nahas (1996), ressaltam a importância das informações e os conceitos relacionados à aptidão física e à saúde. A adoção destas estratégias de ensino contemplam não apenas os aspectos práticos, mas também a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda a vida.

Como seria uma aula prática na abordagem da saúde renovada?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nesta perspectiva seria a seguinte:

Os alunos iniciariam a aula realizando um aquecimento. Em seguida seriam divididos em 4 grupos, e cada grupo realizaria uma atividade num lugar específico. Depois todos trocariam as posições. (Desenvolvimento de capacidades físicas em circuitos).



O objetivo da aula seria trabalhar a capacidade física de resistência abdominal.

Por exemplo, em cada uma das estações de circuito os alunos realizariam um tipo de exercício abdominal, para cada região.

Deu para visualizar essa aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é que os alunos experienciem as diferentes capacidades físicas durante as aulas.

Agora é com você

Tente lembrar da sua formação na faculdade de Educação Física. Você se lembra de alguma de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem saúde renovada?

O que você achou mais importante desta abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nesta tendência?



3.2.7. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

O Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1o e 2o ciclos (1a a 4a séries do Ensino Fundamental)

e no ano de 1998 os relativos aos 3o e 4o ciclos (5a a 8a séries), incluindo um documento específico para a área da Educação Física (Brasil, 1998).

Em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio e em 2002 os PCNs mais, por uma equipe diferente daquela que compôs a do Ensino Fundamental, e a supervisão ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1999, 2002).



De acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e dos municípios, dialogando com as propostas e as experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Em outras palavras, os PCNs devem auxiliar os professores a refletirem e organizarem seu próprio trabalho pedagógico e não ser um documento obrigatório a ser seguido por todos os professores.

Os PCNs do Ensino Fundamental são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares.

O documento dos PCNs - área Educação Física para o terceiro e quarto ciclos - (5ª a 8ª séries), apresentam alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina; embora muitas destas idéias já estivessem presentes em obras de alguns autores brasileiros, em discussões acadêmicas, bem como no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino.

Contudo, o texto publicado pelos PCNs auxiliou na organização desses conhecimentos, articulando-os nas suas várias dimensões.

De acordo com os PCNs, eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de:

- participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia;
- reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (Brasil, 1998).

Na análise dos objetivos descritos para a Educação Física fica evidenciada a amplitude de abordagens abarcadas, pois incluem a dimensão da crítica (aos padrões de beleza, por exemplo), ao mesmo tempo que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde.

Uma leitura mais atenta mostra também uma perspectiva da compreensão dos processos de aprendizagem a partir da ótica do construtivismo. Assim, parece correto afirmar que os PCNs são ecléticos. O que poderia ser julgado é se o ecletismo de meios é condenável, se as finalidades estão esclarecidas.

Três propostas dos PCNs - área Educação Física representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, quais sejam (Darido et alli, 2001):

princípio da inclusão

as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais)

os temas transversais

Quanto à primeira consideração (princípio da inclusão), a proposta destaca uma Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação.

Desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o já referido histórico da disciplina – que, em muitos momentos, pautou-se por selecionar indivíduos aptos e inaptos. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, em razão do enraizamento de tais práticas. Quando o professor desenvolve efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apóia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante.

Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: – Você pode! Incentivo este que não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva. Por sua posição, o professor exerce grande influência sobre os alunos: a forma como os vê interfere não só nas relações que estabelece com eles, mas também na construção da auto-imagem de cada estudante.

Se o professor não acredita que o aluno possa aprender, acaba por convencê-lo disso. Mesmo que não explicitamente verbalmente, sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz podem conter mensagens que dizem muito. Cabe ao professor valorizar todos os alunos – independentemente de etnia, sexo, registro lingüístico, classe social, religião ou nível de habilidade – assim como favorecer discussões sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão.



Assim, o processo de ensino e de aprendizagem se enraíza no esclarecimento sobre as diferenças e na compreensão e no entendimento destas pelos jovens e adultos. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos.



Os PCNs ressaltam também a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por quê está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente.

Além disso, propõem um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal, por meio do que denominam de temas transversais.

Assim, a Educação e a Educação Física requerem que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e a sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico.

A Educação formal norteada pela cidadania pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, muito embora ela seja condição necessária, mas não suficiente, para esta formação (Palma Filho, 1998).

Como seria uma aula prática na abordagem dos PCNs?



Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nesta perspectiva seria a seguinte:

Os alunos seriam estimulados a jogar voleibol com as regras antigas (com vantagem) e depois jogariam com as novas regras.

Em seguida, em grupos, discutiriam em grupo o que acharam das mudanças. O jogo ficou melhor ou pior?

No final da aula, o professor poderia trazer um pequeno texto que discute a influência da mídia nas mudanças das regras dos esportes, em particular do voleibol.

O objetivo da aula seria aprender a jogar voleibol (dimensão procedimental), discutir, conhecer, refletir e se posicionar sobre a influência da mídia no voleibol (dimensão atitudinal e conceitual).

Deu para visualizar essa aula?

Agora é com você



Tente lembrar da sua formação na faculdade de Educação Física. Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os Parâmetros Curriculares Nacionais?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

Quadro Resumo 2

Principais características das abordagens Crítico-emancipatória, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

	Crítico Emancipatória	Saúde Renovada	PCNs
Principais autores	Elenor Kunz	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
Livro	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Vários	PCNs, 3o e 4o ciclos (5a a 8a série)
Área de base	Filosofia, Sociologia e Política	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
Autores de base	Habermas	Vários	Vários
Finalidade	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
Temática principal/ Conteúdos	• Transcendência de limites/ conhecimento • Esportes	• Estilo de vida ativo/ conhecimento • Exercícios físicos	Conhec. sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e ativ. rítmicas e expressivas

3.2.8. Considerações finais sobre as abordagens

Como observamos, atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas.

Você concorda que elas têm ajudado a construir outros caminhos e perspectivas para a Educação Física na escola? Você acha positivo o fato de termos várias concepções na nossa área? Por quê?

Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Na verdade, essas abordagens apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar.

A principal vantagem da abordagem da psicomotricidade é que ela possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal, porém, representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento de esporte, dança, ginástica e jogos fosse, em si, inapropriado para os alunos. Nesse sentido, concordo com Soares (1996) quando a autora assim se posiciona:

A Educação Física é assim, apenas um meio para ensinar matemática, língua portuguesa, sociabilização... Para este modelo a Educação Física não tem um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e



E aí professor, qual das abordagens você tem maior proximidade? Qual você recebeu mais influências? Você se simpatiza com qual delas? Conseguiu ver as diferenças e também as semelhanças entre as possibilidades de aplicação de cada uma das abordagens?

integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo para o que valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora (p. 12).

Da abordagem desenvolvimentista considero importante a sua preocupação em dois níveis: na questão da garantia da especificidade da área e na valorização do conhecimento sobre as necessidades e as expectativas dos alunos nas diferentes faixas etárias. Aliás, também a abordagem crítico-superadora reconhece a necessidade de os professores identificarem as características dos alunos para que haja adequação dos conteúdos (Coletivo de autores, 1992).

Porém, é preciso reconhecer que a abordagem desenvolvimentista relevou os aspectos socioculturais que permeiam o desenvolvimento das habilidades motoras.

Quanto à abordagem construtivista, é inegável o seu valor nas transformações que temos observado na Educação Física escolar, embora, principalmente no início do seu aparecimento, tenha gerado algumas dúvidas, especialmente quanto ao papel da disciplina na escola - apêndice de outras áreas. Como contribuições essenciais citamos a discussão sobre o papel da cultura popular, do jogo e do lúdico no contexto escolar, presente em grande número de publicações e debates.

A abordagem crítico-superadora tem nos alertado sobre a importância de a Educação e de a Educação Física contribuírem para que as mudanças sociais possam ocorrer diminuindo as desigualdades e as injustiças sociais. Um objetivo, aliás, que os educadores devem partilhar. No entanto, observando a prática pedagógica dos professores de Educação Física (Darido, 2003) que cursam programas de pós-graduação e que portanto conhecem as abordagens, percebemos que eles se ressentem de elementos para trabalharem com a abordagem crítico-superadora na prática concreta. Mas as dificuldades não devem impedir a sua discussão.

Dois aspectos fundamentais na perspectiva crítico-emancipatória merecem destaque. Primeiramente a sua preocupação com a emancipação do aluno a partir das aulas de Educação Física, na busca de uma sociedade mais justa e na preocupação com a construção de propostas práticas, possíveis de serem implementadas e que possam colaborar efetivamente para o atendimento dos objetivos previamente propostos. Todavia, é preciso esclarecer que as propostas práticas ainda são bastante genéricas.

Entendo que a proposta de uma Educação Física na escola voltada para o desenvolvimento da saúde renovada avança quando incorpora os princípios da inclusão e da diversidade e defende a importância da dimensão conceitual, embora, falte a essa abordagem assumir as limitações da dimensão da saúde, como uma das finalidades exclusivas da Educação Física na escola.

Além disso, falta uma discussão mais elaborada das diferenças existentes entre a educação para saúde (mais apropriada como um dos objetivos da Educação Física na escola) e a promoção da saúde (que até pode ocorrer fora das aulas em projetos extracurriculares).

É preciso adicionar a essa proposta a visão da corporeidade e do lazer, de tal modo que se vislumbre a formação de um aluno crítico em relação à

cultura corporal. Dessa forma, os trabalhos e os artigos com enfoque biológico serão bem-vindos para compor um quadro mais amplo das possibilidades da Educação Física na escola.

A abordagem contida nos PCNs (1998) é eclética e aponta no sentido de abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento. Para isso lança mão da necessidade da reflexão dos grandes problemas da sociedade brasileira (temas transversais) ligados à cultura corporal e à observação das dimensões atitudinais e conceituais, para além do fazer (dimensão procedimental).

A inclusão dessas dimensões significa que as aulas de Educação Física deixam de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer, mas incluem uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer, além dos valores e atitudes envolvidos nas práticas da cultura corporal de movimento.

Apesar do grande número de abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento dessas tendências não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais freqüentes na prática do professor de Educação Física escolar.

Na verdade, a introdução dessas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, abarcaram-se objetivos educacionais mais amplos não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual - conteúdos diversificados, não só exercícios e esportes, e pressupostos pedagógicos mais humanos.

Em suma, um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais/esportivistas precisa abarcar as abordagens que tenham um enfoque mais psicológico (Psicomotricista, Desenvolvimentista e Construtivista) aquelas com enfoque mais sociológico e político (Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, e aquela contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais) e também biológico, como a da Saúde Renovada.



Agora é com você

Tente descrever as principais características de cada tendência estudada. Depois pense no seu trabalho cotidiano e responda:

- De qual das abordagens você se sente mais próximo? Por quê?
- Quais são as vantagens e as desvantagens de cada uma delas?
- De qual abordagem você sente mais falta de leitura?

Ficou com vontade de saber mais sobre elas... veja as referências bibliográficas, elas podem ajudá-lo.



Referências bibliográficas da unidade 3

- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*, Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio* - Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. *Anais do V Seminário de Educação Física escolar*, p. 50-66, 1999.
- _____. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da Educação Física escolar*. UFF, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001a.
- _____. Educação Física de 1ª a 4ª série: Quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, suplemento 4, p. 61-72, 2001.
- _____. *et alli*. Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 15, n. 1, p.17-32, jan/jun, 2001.
- _____. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. *Understanding motor development in children*. New York: Wiley, 1982.
- GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- La TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1993.
- Le BOULCH, J. A *Educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- _____. *Psicocinética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 8, v. 1, 82-97, 1994.
- MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo ...e mente*. Campinas: Papyrus, 1983.
- NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte*, p. 17-20, 1996.
- PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 101-121, 1998.
- RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: _____ & Votre, S. *Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 5, n. 1/2, p. 61-69, 1991.
- _____. *et alli*. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- SÃO PAULO (ESTADO) - Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Educação*, 1990.