

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

ROBSON MACHADO BORGES

**DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DO ESPORTE EDUCACIONAL:
UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Porto Alegre

2014

ROBSON MACHADO BORGES

**DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DO ESPORTE EDUCACIONAL:
UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Adroaldo Cezar Araujo Gaya

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Jaime González

Porto Alegre

2014

ROBSON MACHADO BORGES

**DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DO ESPORTE EDUCACIONAL:
UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Conceito Final:

Aprovado em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti - UFRGS

Profa. Dra. Lisiane Torres - UFRGS

Prof. Dr. Pablo Juan Greco - UFMG

Orientador: Prof. Dr. Adroaldo Cezar Araujo Gaya - UFRGS

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Jaime González - UNIJUÍ

Dedico esse trabalho à Vania, companheira que amo de forma incomensurável, e ao Bernardo, minha melhor obra e o ser mais valioso e fascinante que conheci!

AGRADECIMENTOS

Um estudo como este, que tem o princípio da colaboração como essência de sua realização, não ocorre sem a contribuição de muitas pessoas.

Inicio agradecendo à Vania, meu *porto seguro* em momentos de tempestade. Nos dois últimos anos, que não percebi passar, o seu amparo, a sua compreensão e o seu incentivo foram fundamentais na realização deste trabalho. Nesse período de um ano e cinco meses com o Be, foi mãe fazendo as vezes de pai, para que eu pudesse trabalhar, estudar e escrever a dissertação.

Do mesmo modo, a Bernardo, bastava pensar nele para me motivar a continuar escrevendo nas madrugadas sonolentas. Filho que se acostumou a ver o pai dedicar mais tempo aos livros do que a ele: papai terminou! Teremos mais tempo para “brincar de gol”.

A meu pais, Almiro e Selma, agradeço ao amor e ao apoio incondicional às minhas decisões e convicções. Esse passo em minha vida tem muito de vocês! É uma conquista nossa!

Ao professor de Educação Física Adroaldo, como prefere, por ter apostado e acreditado em mim, mesmo que a área de estudo que tenho me dedicado não seja o foco da sua vida acadêmica. Jamais esquecerei quando me disse: “*Não! Não queira estudar o que eu estudo. Estuda o que você quer, o que você gosta, que eu tento te ajudar*”. Aprendi muito com sua forma de interpretar o mundo e conduzir a vida.

O fato de ter conseguido chegar ao mestrado e concluir este estudo passa diretamente pelo Fernando González, o qual tem inspirado minha trajetória acadêmica. Vai longe 2002, quando comecei a fazer monitorias em componentes curriculares que ministrava na graduação. Agradeço por mais de uma década de parceria e de orientação à minha vida acadêmica.

Aos integrantes do PROESP: Anelise Gaya, Arieli Dias, Carlê Ribas, Débora Machado, Eraldo Pinheiro, Leonardo Jadoski, Luciane Vargas, Fábio Santos, Fernando Cardoso, Fernando Camargo, Lisiane Torres, Rodrigo Moreira e Vinicius Cardoso, os quais, em maior ou menor medida, em diferentes momentos, participaram da construção deste trabalho.

Ao Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul, em especial a João Carlos Schafer, Lisiane Borda Mendonça e Luis Gustavo Krahl, pelas condições oferecidas, pela confiança e pelo apoio na realização do estudo.

Ao meu ex-estagiário e hoje amigo Samuel Francisco Jantsch, por ter me ajudado, realizando um excelente trabalho em mais de 50 horas de transcrições dos encontros e na revisão do material.

Agradeço profundamente aos professores Alberto, Claudia, Danilo, Pedro e Ricardo, pelo empenho, pela dedicação, pelo esforço, pela humildade e pelo comprometimento que dedicaram na realização dos encontros de estudos. Obrigado por terem acreditado e confiado em mim. Espero que possamos cumprir o combinado de mantermos vivo o grupo de estudos com o passar dos anos.

Aos professores Pablo Juan Greco, Carlos Adelar Abaide Balbinotti e Lisiane Torres, por terem aceitado participar da defesa da dissertação, contribuindo de forma significativa com o trabalho.

Ao corretor da dissertação Márcio Gastaldo, que realizou “um esforço a mais”, na revisão deste trabalho.

A todos, muito obrigado!

Cada vez mais precisamos de uma cultura que nos arranque do sono do senso comum e que possa desenhar um horizonte de sonhos que desperte em nós o desejo de construir novas formas para o pensamento e para a vida. Tudo o que podemos fazer, o que podemos dizer, o que podemos pensar depende do ponto de horizonte que vem dar o foco necessário ao cenário da vida.

Edson Luiz André de Souza

RESUMO

O ensino do esporte educacional tem recebido grande atenção da comunidade científica. São inúmeros os estudos que abordam o tema. No entanto a forma como o esporte tem sido ensinado na maioria das vezes, através de um modelo tradicional pautado na execução e na repetição de gestos motores, tem encontrado dificuldades em proporcionar aos alunos condições de atuação de um modo proficiente em um nível recreativo e/ou de lazer. A partir dessa compreensão, torna-se necessária a realização de estudos visando a uma mudança na concepção e na forma de os professores de Educação Física desenvolverem o ensino dos esportes. Entretanto pouco se sabe a respeito do caminho, dos entraves e das possibilidades para que os docentes mudem sua forma de trabalho. Tendo esse contexto como referência, esta pesquisa buscou verificar quais são as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinarem esportes com interação entre adversários. Para tanto, operou-se metodologicamente com a realização de uma pesquisa-ação, com cinco docentes que desenvolvem o ensino dos esportes em um programa de iniciação e formação esportiva denominado Atleta do Futuro, do Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul. Os professores, juntamente com o pesquisador, constituíram um grupo de estudos com o intuito de refletir sobre o cotidiano profissional, estudando temas essenciais a respeito do ensino dos esportes, na tentativa de uma transformação no modo de ensinar as modalidades esportivas. No período de agosto de 2013 a maio de 2014, foram realizados 26 encontros de estudos, sendo 21 teóricos e cinco práticos. Desse modo, foram construídas, com os professores, condições para que pudessem repensar suas atuações docentes. O conjunto dos procedimentos envolvidos permite afirmar que: a) os professores possuíam uma visão *parcial* do esporte, enquanto fenômeno cultural, pois acreditavam que o desempenho dos alunos em um jogo esportivo depende da capacidade inata/natural, ao passo que o professor teria pouca influência no aprendizado dos discentes. Essa compreensão, inicialmente, dificultou o processo de mudança, sendo superada mediante o estudo de temas sobre o esporte e as argumentações do pesquisador; b) os participantes dessa investigação desconheciam como desenvolver o ensino da dimensão tática; c) a capacidade de identificar problemas na atuação dos alunos está relacionada à forma como o professor compreende o esporte. A partir do momento em que os educadores passaram a enxergar o processo de ensino sob a ótica da abordagem tática, conseguiram identificar dificuldades no desempenho dos alunos que não percebiam antes; d) o estudo propiciou uma mudança na concepção de ensino, contudo não foi suficiente para que houvesse uma transformação na forma de atuação dos docentes em suas aulas. Para atingir essa meta, foram necessários estudos práticos; e) à medida que os professores foram postos frente a evidências que apontam e demonstram *como ensinar*, tornando possível uma *visualização* do aprendizado, eles se convenceram sobre esse tema. Logo, a mudança de concepção passa por uma questão de *convencimento*; f) a realização de aulas práticas no grupo de estudos, em que os docentes avaliaram as aulas ministradas pelos outros integrantes, ampliou as possibilidades de compreensão sobre *como fazer*; g) os docentes passaram a trabalhar visando ao aprendizado dos alunos, priorizando o conhecimento procedimental do conteúdo; h) a pesquisa-ação, enquanto metodologia de investigação, constituiu-se como uma excelente ferramenta para condução de estudos desta natureza, evidenciando que pode ser útil em pesquisas com outros grupos de docentes, na busca de mudança de concepção a respeito dos conhecimentos procedimentais dos esportes; i) a atuação do pesquisador, na pesquisa-ação, tem grande relevância no processo e constitui-se como um aspecto importante a ser considerado em outras pesquisas com essa característica; j) podem ser apontadas como fontes da transformação da mudança de concepção nesse estudo: a compilação de assuntos pontuais

abordados nos encontros, o processo de reflexão crítica, as explicações e demonstrações realizadas pelo pesquisador de forma insistente, com argumentações convincentes, e a vivência prática; k) é possível uma mudança nas concepções e nas formas de os professores de Educação Física ensinarem os esportes com interação entre adversários. Os educadores que atuam sob a ótica do modelo tradicional podem mudar sua capacidade de compreender o fenômeno esportivo. Todavia o empreendimento é longo, trabalhoso e precisa estar *bem ancorado* em fundamentos teóricos relacionados à dimensão tática, aliando o estudo teórico ao estudo prático e sendo conduzido por pesquisadores com *expertise* em relação ao tema.

Palavras-chave: Esporte. Concepção de ensino. Pesquisa-ação. Formação continuada. Mudança.

ABSTRACT

Teaching sports in school has received great attention from the scientific community. Studies addressing this topic are numerous. However the way the sport has been mostly taught, through a traditional model based on the execution and repetition of motor gestures, has faced difficulties in providing students conditions to perform in a proficient way on a recreational and / or leisure level. From this understanding, it becomes necessary to execute studies aiming on a change in the conception and in the way physical education teachers develop the teaching of sports. Although, little is known about the way, the obstacles and the opportunities for teachers to change their methods of working. Having this context as a reference, this research sought to verify which are the consequences of a collaborative training experience in the conceptions and ways Physical Education teachers teach sports with interaction between opponents. For that, we operated methodologically with making an action research with five teachers who develop teaching of sports in a sportive initiation and training program named Athlete of the Future, from the Industry Social Service of Rio Grande do Sul. The teachers, along with the researcher, formed a study group in order to reflect on the professional routine, studying key issues regarding the teaching of sports, trying to change the way of teaching sportive modalities. From August 2013 to May 2014, 26 study meetings were conducted, being 21 theoretical and five practical. Thus, with teachers were built conditions so they could rethink their teaching performances. The totality of the involved procedures suggests that: a) teachers had a partial view of sport as a cultural phenomenon, because they believed that the performance of students in a sports game depends on innate / natural capacities, and teachers would have little influence in the students' learning. This understanding initially hindered the process of change, being overcome by the study of topics about sport and the arguments of the researcher; b) participants of this investigation did not know how to develop the teaching of tactical dimension; c) the ability to identify problems in the performance of students is related to how the teacher understands sport. From the moment the educators started to see the teaching process from the view of the tactical approach, they were able to identify difficulties in students' performances that they did not perceive before; d) the study provided a change in the conception of teaching, but it was not enough to modify the ways teachers act in their classes. To achieve this goal, practical studies were needed; e) as the teachers were presented to evidence the point and demonstrate *how to teach*, making possible a *view* of the learning process, they were convinced on this topic. Therefore, the changing of conception is a matter of *persuasion*; f) conducting practical classes in the study group, where teachers evaluated the lessons taught by the other members, has increased the possibilities of understanding *how to do*; g) the teachers became to work towards the students learning, emphasizing the procedural knowledge of contents; h) action research, as an investigation methodology, was an excellent tool to conduct such studies, showing that it can be useful in researches with other groups of teachers, seeking to change the conceptions on procedural knowledge of sports; i) the role of the researcher in action research has great relevance in the process and it is established as an important factor to be considered in other studies with this characteristic aspect; j) it can be pointed as sources of conception change in this study: the compilation of specific issues discussed in the meetings, the process of critical reflection, explanations and demonstrations conducted by the researcher in an insistent way, with convincing arguments, and practical experience; k) it is possible a change in the conceptions and in the ways Physical Education teachers teach sports with interaction between opponents. Educators who work from the perspective of the traditional model can change their ability to understand the phenomenon of sports. However the project is long, difficult and needs to be well grounded in theoretical

foundations related to tactical dimension, combining the theory to practical study and being conducted by researchers with expertise on the topic.

Keywords: Sport. Teaching conception. Action research. Continuing education. Change.

RESUMEN

La enseñanza del deporte educacional ha recibido gran atención de la comunidad científica. Son muchos los estudios que tratan del tema. Sin embargo, la forma como el deporte ha sido enseñado la mayoría de las veces, a través de un modelo tradicional basado en la ejecución y en la repetición de gestos motores, ha encontrado dificultades en proporcionar a los alumnos condiciones de actuación de una manera competente en un nivel recreativo y/ o de ocio. A partir de esa comprensión, es necesaria la realización de estudios que busquen cambiar la concepción y la manera de los profesores de Educación Física desarrollaren la enseñanza de los deportes. Sin embargo, poco se sabe acerca del camino, de los obstáculos y de las posibilidades para que los docentes cambien su forma de trabajar. En ese contexto, esta investigación buscó verificar cuales son las consecuencias de una experiencia de formación colaborativa, en las concepciones y en las formas de enseñar deportes con interacción entre adversarios de profesores de Educación Física. Para eso, se trabajó metodológicamente con la realización de una investigación-acción, con cinco docentes que desenvuelven la enseñanza de los deportes en un programa de iniciación y formación deportiva llamado “Deportista del Futuro” (Atleta do futuro), del Servicio Social de la Industria del Rio Grande del Sur (Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul). Los profesores y el investigador constituyeron un grupo de estudios con el objetivo de reflexionar sobre el cotidiano profesional, estudiando temas esenciales acerca de la enseñanza de los deportes, para intentar transformar la manera de enseñar las modalidades deportivas. En el período de agosto de 2013 a mayo de 2014, fueron realizados 26 encuentros de estudios, 21 fueron encuentros teóricos y 5 fueron prácticos. De esa manera, fueron construidas, con los profesores, condiciones para que pudieran repensar sus actuaciones como docentes. El conjunto de los procedimientos involucrados permite afirmar que: a) los profesores tenían una visión “parcial” del deporte, como fenómeno cultural, pues creían que el desempeño de los alumnos en un partido deportivo dependía de la capacidad innata/natural, de manera que el profesor tendría poca influencia en el aprendizaje de los discentes. Esa comprensión, inicialmente, dificultó el proceso de cambio, y fue superada con el estudio de temas sobre el deporte y las argumentaciones del investigador; b) los participantes de esa investigación no sabían cómo desarrollar la enseñanza de la dimensión táctica; c) la capacidad de identificar problemas en la actuación de los alumnos está relacionada a la forma como el profesor comprende el deporte. A partir del momento en que los educadores pasaron a ver el proceso de enseñanza bajo la óptica del abordaje táctica, consiguieron identificar dificultades en el desempeño de los alumnos que no percibían antes.; d) el estudio causó un cambio en la concepción de enseñanza, pero no fue suficiente para que hubiera una transformación en la forma de actuación de los docentes en sus clases. Para alcanzar ese objetivo, fueron necesarios estudios prácticos; e) a medida que los profesores fueron puestos delante de evidencias que muestran y demuestran cómo enseñar, fue posible visualizar el aprendizaje, y ellos se convencieron sobre ese tema. Por lo tanto, el cambio de concepción pasa por la cuestión del convencimiento; f) la realización de clases prácticas en el grupo de estudios, en que los docentes evaluaron las clases impartidas por los otros integrantes, amplió las posibilidades de comprensión sobre el “cómo hacer”; g) los docentes pasaron a trabajar buscando el aprendizaje de los alumnos, priorizando el conocimiento procedimental del contenido; h) la investigación-acción, como metodología de investigación, se constituyó como una excelente herramienta para conducir estudios de esa naturaleza, comprobando que puede ser útil en investigaciones con otros grupos de docentes, en la búsqueda de cambio de concepción sobre los conocimientos procedimentales de los deportes; i) la actuación del investigador, en la investigación-acción, tiene gran relevancia en el proceso y se constituye como un aspecto

importante a ser considerado en otras investigaciones con esa característica; j) pueden ser apuntadas como fuentes de la transformación del cambio de concepción en ese estudio: la compilación de asuntos puntuales tratados en los encuentros, el proceso de reflexión crítica, las explicaciones y demostraciones realizadas por el investigador de forma insistente, con argumentaciones convincentes, y la vivencia práctica; k) es posible un cambio en las concepciones y en las formas de los profesores de Educación Física enseñaren los deportes con interacción entre adversarios. Los educadores que actúan según el modelo tradicional pueden cambiar su capacidad de comprender el fenómeno deportivo. Pero el emprendimiento es largo, exige mucho trabajo y debe estar “bien anclado” en fundamentos teóricos relacionados a la dimensión táctica, el estudio teórico debe estar aliado al estudio práctico, y debe ser conducido por investigadores con *expertise* en relación al tema.

Palabras Clave: Deporte. Concepción de enseñanza. Investigación-acción. Formación continua. Cambio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos tipos de esportes.....	35
Quadro 1 – Elementos do desempenho esportivo.....	39
Figura 2 – Alternativas do atacante com posse de bola.....	41
Figura 3 – Tipos de esporte e demandas dos mecanismos de processamento da informação.....	43
Quadro 2 – Tipos de tarefas.....	54
Quadro 3 – Intervenção do professor: diálogo professor-aluno.....	57
Quadro 4 – Diagnóstico em três momentos.....	64
Figura 4 – Exemplo de uma Unidade Didática.....	64
Figura 5 – Mapa para compreensão de um caminho para o ensino dos esportes.....	68
Figura 6 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	77
Quadro 5 – Níveis de aprendizagem do Programa Atleta do Futuro (Sesi)	82
Figura 7 – Descrição do jogo esportivo utilizado como diagnóstico dos alunos.....	93
Quadro 6 – Intenções táticas apresentadas no sexto encontro.....	109
Figura 8 – Método de ensino proposto pelo professor Ricardo.....	122
Figura 9 – Método de ensino proposto pelo professor Danilo.....	123
Figura 10 – Método de ensino proposto pelo professor Alberto.....	124
Figura 11 – Método de ensino proposto pelo professor Pedro.....	125
Figura 12 – Método de ensino proposto pela professora Cláudia.....	126
Quadro 7 – Diagnóstico realizado de forma coletiva pelos professores.....	129
Figura 13 – Método de ensino criado pelo grupo de estudos.....	139
Quadro 8 – Plano de aula criado pelo grupo de estudos para o objetivo <i>desmarcar-se para receber a bola</i>	140
Quadro 9 – Plano de aula criado pelo grupo de estudos para o objetivo <i>posicionar-se entre o atacante direto e a meta</i>	141
Quadro 10 – Temas abordados nos encontros do grupo de estudos.....	161
Figura 14 – Fontes que permitiram a constituição de novos saberes.....	168
Quadro 11 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Alberto.....	172
Quadro 12 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pela professora Cláudia.....	173
Quadro 13 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Danilo.....	173
Quadro 14 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Pedro.....	174
Quadro 15 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Ricardo.....	175
Quadro 16 – Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Alberto.....	176
Quadro 17 – Comparação entre os planos de aula realizados pela professora Cláudia.....	178

Quadro 18	– Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Danilo.....	179
Quadro 19	– Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Pedro.....	180
Quadro 20	– Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Ricardo.....	181
Quadro 21	– Análise das tarefas propostas pelo professor Alberto.....	183
Quadro 22	– Análise das tarefas propostas pela professora Cláudia.....	184
Quadro 23	– Análise das tarefas propostas pelo professor Danilo.....	186
Quadro 24	– Análise das tarefas propostas pelo professor Pedro.....	187
Quadro 25	– Análise das tarefas propostas pelo professor Ricardo.....	189
Quadro 26	– Análise das filmagens das aulas do professor Alberto com seus alunos.....	191
Quadro 27	– Análise das filmagens das aulas da professora Cláudia com seus alunos....	192
Quadro 28	– Análise das filmagens das aulas do professor Danilo com seus alunos.....	194
Quadro 29	– Análise das filmagens das aulas do professor Pedro com seus alunos.....	194
Quadro 30	– Análise das filmagens das aulas do professor Ricardo com seus alunos.....	195

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
	OBJETIVO GERAL.....	25
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
1	REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.1	SABERES DOCENTES E O ENSINO DOS ESPORTES.....	26
1.1.1	Saberes docentes	26
1.1.2	Saberes docentes do professor de Educação Física	28
1.2	TEMAS ESSENCIAIS PARA DESENVOLVER O ENSINO DOS ESPORTES.....	29
1.2.1	Lógica interna dos esportes	31
1.2.1.1	<i>Relações de colaboração</i>	31
1.2.1.2	<i>Relações de oposição</i>	32
1.2.1.3	<i>Tipos de esportes</i>	32
1.2.1.3.1	<u>Tipos de esportes sem interação entre adversários</u>	33
1.2.1.3.2	<u>Tipos de esportes com interação entre adversários</u>	34
1.2.2	Tipos de habilidades motoras	36
1.2.3	Elementos do desempenho esportivo	38
1.2.4	Subpapéis nos jogos esportivos de invasão	40
1.2.5	Teoria de processamento da informação	42
1.2.6	Modelos de ensino dos esportes	47
1.2.6.1	<i>Modelo de ensino tradicional</i>	48
1.2.6.2	<i>Modelo de ensino centrado na tática</i>	50
1.2.7	Métodos de ensino dos conteúdos procedimentais dos esportes	51
1.2.8	Tipos de tarefas	53
1.2.9	Intervenção do professor	55
1.2.10	Papel do aluno	57
1.2.11	Diagnóstico	58
1.2.12	Desenho de uma unidade didática	63
1.2.13	Avaliação do desempenho do aluno	65
1.2.14	Sistematização dos temas essenciais para desenvolver o ensino dos esportes	68
1.3	MUDANÇAS DE CONCEPÇÃO DE ENSINO.....	69

1.4	EXPERIÊNCIAS DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES.....	70
1.4.1	Experiências de capacitação de professores através da pesquisa-ação para mudar a prática.....	71
1.4.2	Experiências de capacitação de professores através da pesquisa-ação para mudar o ensino dos esportes.....	73
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
2.1	TIPO DE PESQUISA.....	75
2.2	A CONSTRUÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS.....	79
2.3	SUJEITOS.....	80
2.4	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	82
2.5	OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS.....	83
2.5.1	Primeiro encontro do grupo de estudos.....	85
2.5.1.1	<i>Aulas dos professores filmadas antes do estudo.....</i>	89
2.5.2	Segundo encontro do grupo de estudos.....	92
2.5.2.1	<i>Primeiro diagnóstico realizado pelos professores.....</i>	93
2.5.2.2	<i>Primeiro plano de aula realizado pelos professores.....</i>	94
2.5.2.3	<i>Primeiras tarefas realizadas pelos professores.....</i>	96
2.5.3	Terceiro encontro do grupo de estudos.....	99
2.5.4	Quarto encontro do grupo de estudos.....	102
2.5.5	Quinto encontro do grupo de estudos.....	107
2.5.6	Sexto encontro do grupo de estudos.....	107
2.5.7	Sétimo encontro do grupo de estudos.....	110
2.5.8	Oitavo encontro do grupo de estudos.....	112
2.5.9	Nono encontro do grupo de estudos.....	113
2.5.10	Décimo encontro do grupo de estudos.....	117
2.5.11	Décimo primeiro encontro do grupo de estudos.....	120
2.5.12	Décimo segundo encontro do grupo de estudos.....	121
2.5.13	Décimo terceiro encontro do grupo de estudos.....	125
2.5.14	Décimo quarto encontro do grupo de estudos.....	127
2.5.15	Décimo quinto encontro do grupo de estudos.....	130
2.5.16	Décimo sexto encontro do grupo de estudos.....	131
2.5.17	Décimo sétimo encontro do grupo de estudos.....	135
2.5.18	Décimo oitavo encontro do grupo de estudos.....	137
2.5.19	Décimo nono encontro do grupo de estudos.....	138

2.5.20	Vigésimo encontro do grupo de estudos.....	141
2.5.21	Vigésimo primeiro encontro do grupo de estudos.....	143
2.5.22	Vigésimo segundo encontro do grupo de estudos.....	143
2.5.23	Vigésimo terceiro encontro do grupo de estudos.....	145
2.5.24	Vigésimo quarto encontro do grupo de estudos.....	147
2.5.24.1	<i>Aulas ministradas com os alunos dos docentes.....</i>	149
2.5.25	Vigésimo quinto encontro do grupo de estudos.....	149
2.5.26	Vigésimo sexto encontro do grupo de estudos.....	151
2.5.26.1	<i>Segundo diagnóstico realizado pelos professores.....</i>	151
2.5.26.2	<i>Novas tarefas realizadas pelos professores.....</i>	152
2.6	AULAS DOS PROFESSORES FILMADAS APÓS O ESTUDO.....	156
2.7	SISTEMATIZAÇÃO DOS TEMAS ESTUDADOS NOS ENCONTROS.....	160
3	CUIDADOS ÉTICOS.....	162
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
	REFERÊNCIAS.....	204
	ANEXO A – Método de ensino proposto por Bayer (1994).....	211
	ANEXO B – Modelo de ensino do jogo para a compreensão (TGfU) proposto por Bunker e Thorpe (1982).....	212
	ANEXO C – Passos para o ensino de regras de ação de esportes com interação entre adversários propostos por González e Fraga (2012).....	213
	ANEXO D – Abordagem tática para o ensino dos jogos esportivos proposta por Griffin, Mitchell e Oslin (1997).....	214
	ANEXO E – Comportamentos de jogo propostos por Guile (1986).....	215
	ANEXO F – Planilha de avaliação do desempenho técnico tático individual em situação de jogo proposta por González e Bracht (2012).....	216
	APÊNDICE A – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Alberto...	218
	APÊNDICE B – Primeiro diagnóstico realizado pela professora Cláudia...	219
	APÊNDICE C – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Danilo.....	220
	APÊNDICE D – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Pedro.....	221

APÊNDICE E – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Ricardo...	222
APÊNDICE F – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Alberto.....	223
APÊNDICE G – Primeiro plano de uma aula realizado pela professora Cláudia.....	224
APÊNDICE H – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Danilo.....	225
APÊNDICE I – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Pedro.....	226
APÊNDICE J – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Ricardo.....	227
APÊNDICE K – Primeira proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Alberto.....	228
APÊNDICE L – Primeira proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pela professora Cláudia.....	229
APÊNDICE M – Primeira proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Danilo.....	230
APÊNDICE N – Primeira proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Pedro.....	231
APÊNDICE O – Primeira proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Ricardo.....	232
APÊNDICE P – Primeira proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Alberto.....	233
APÊNDICE Q – Primeira proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pela professora Cláudia.....	234
APÊNDICE R – Primeira proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Danilo.....	235
APÊNDICE S – Primeira proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Pedro.....	236
APÊNDICE T – Primeira proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Ricardo.....	237
APÊNDICE U – Primeira proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Alberto.....	238
APÊNDICE V – Primeira proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pela professora Cláudia.....	239
APÊNDICE W – Primeira proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Danilo.....	240
APÊNDICE X – Primeira proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Pedro.....	241
APÊNDICE Y – Primeira proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Ricardo.....	242

APÊNDICE Z – Unidade didática criada pelo professor Alberto.....	243
APÊNDICE AA – Unidade didática criada pela professora Cláudia.....	244
APÊNDICE BB – Unidade didática criada pelo professor Danilo.....	245
APÊNDICE CC – Unidade didática criada pelo professor Pedro.....	246
APÊNDICE DD – Unidade didática criada pelo professor Ricardo.....	247
APÊNDICE EE – Novo diagnóstico realizado pelo professor Alberto.....	248
APÊNDICE FF – Novo diagnóstico realizado pela professora Cláudia.....	249
APÊNDICE GG – Novo diagnóstico realizado pelo professor Danilo.....	250
APÊNDICE HH – Novo diagnóstico realizado pelo professor Pedro.....	251
APÊNDICE II – Novo diagnóstico realizado pelo professor Ricardo.....	252
APÊNDICE JJ – Novo plano de aula realizado pelo professor Alberto.....	253
APÊNDICE KK – Novo plano de aula realizado pela professora Cláudia...	255
APÊNDICE LL – Novo plano de aula realizado pelo professor Danilo.....	257
APÊNDICE MM – Novo plano de aula realizado pelo professor Pedro....	258
APÊNDICE NN – Novo plano de aula realizado pelo professor Ricardo...	259
APÊNDICE OO – Nova proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Alberto.....	260
APÊNDICE PP – Nova proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pela professora Cláudia.....	261
APÊNDICE QQ – Nova proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Danilo.....	262
APÊNDICE RR – Nova proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Pedro.....	263
APÊNDICE SS – Nova proposição de tarefas para a <i>marcação individual</i>, realizada pelo professor Ricardo.....	264
APÊNDICE TT – Nova proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Alberto.....	265
APÊNDICE UU – Nova proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pela professora Cláudia.....	266
APÊNDICE VV – Nova proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Danilo.....	267
APÊNDICE WW – Nova proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Pedro.....	268
APÊNDICE XX – Nova proposição de tarefas para a <i>desmarcação</i>, realizada pelo professor Ricardo.....	269
APÊNDICE YY – Nova proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Alberto.....	270

APÊNDICE ZZ – Nova proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pela professora Cláudia.....	271
APÊNDICE AAA – Nova proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Danilo.....	272
APÊNDICE BBB – Nova proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Pedro.....	273
APÊNDICE CCC – Nova proposição de tarefas para a <i>finalizar no momento mais adequado</i>, realizada pelo professor Ricardo.....	274
APÊNDICE DDD – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	275
APÊNDICE EEE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis).....	277
APÊNDICE FFF – Grupo de estudos no Facebook.....	279

INTRODUÇÃO

O esporte é uma das práticas culturais mais ensinadas para crianças e jovens. Diversos são os espaços e os formatos que dão cabida para essa prática, particularmente, para as modalidades coletivas com bola, os denominados Jogos Esportivos Coletivos (JEC). Entretanto diferentes autores de diversos países (BAYER, 1994; GARGANTA, 2004; GRAÇA, 1999; GRAÇA; MESQUITA, 2006; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; TAVARES, 1996, entre outros) apontam que a forma como os esportes têm sido convencionalmente ensinados encontra dificuldades em proporcionar uma aprendizagem que permita ao aluno uma apropriação efetiva do conhecimento necessário para sua prática eficaz, dentro de um nível recreativo e/ou de lazer.

A forma de ensino tem sido, na maioria das vezes, realizada através de uma abordagem tradicional, isto é, tem a dimensão técnica como centralidade das aulas, desconsiderando a dimensão tática (GARGANTA, 2004; GRAÇA; MESQUITA, 2006). De acordo com Ramos, Graça e Nascimento (2006, p. 38), trata-se de uma forma de ensino sustentada num “pensamento mecanicista”. Para Mesquita (2013, p. 103), na abordagem tradicional,

[...] a prática é organizada, não raramente, em formas de jogo desestruturadas ou no jogo formal, em que a execução técnica é aplicada de forma isolada e descontextualizada, em que a instrução é centrada na componente técnica, com pouca relevância para as exigências do jogo e em que os elementos críticos de um jogo de qualidade são desvalorizados.

Na mesma linha conceitual, Mesquita e Graça (2006, p. 271) indicam que “as abordagens tradicionais ao ensino dos jogos se centram na instrução fragmentária e inerte das habilidades técnicas”. Em contraposição, os autores asseveram que o jogo deve ser o “centro de atenção das aprendizagens, valorizando a compreensão do jogo como porta de entrada para o desenvolvimento da competência, subordinando a aprendizagem das habilidades técnicas à necessidade de as usar no jogo” (ibidem, p. 271).

No mesmo sentido, Graça (2013) aponta que é um engano supor que o ensino dos jogos esportivos se limita à instrução de habilidades isoladas. O autor afirma que

[...] aquilo que parece ser uma autoevidência, isto é, se não ensinarmos previamente as habilidades do jogo, os alunos não serão capazes de jogar, tem sido a maior falácia das didáticas do ensino dos jogos, porque o tempo gasto a aprender habilidades isoladas nunca ou muito pouco se converte em ganhos para o jogo. A transferência das aprendizagens para o jogo, pura e simplesmente não acontece. (ibidem, p. 90).

Indubitavelmente, o ensino dos esportes centrado na ótica da perspectiva técnica¹ não se sustenta na contemporaneidade. Garganta (1998) considera que, neste panorama de ensino dos esportes, as reais situações de jogo são pobres e podem prejudicar a aprendizagem do aluno, pois suas consequências mostram um jogo pouco criativo, com problemas de compreensão e comportamentos comuns. No mesmo viés, o autor defende que a “*tecnificação* do ensino e treino tem constituído um entrave à evolução dos praticantes, nomeadamente no que concerne à construção de um *jogar inteligente*” (idem, 2004, p. 219).

Com base nos posicionamentos dos autores citados, entendo que a forma tradicional como os esportes são ensinados não possibilita ao aluno se apropriar do conhecimento procedimental do conteúdo na proporção que seria esperado para um processo formal de ensino com esse objetivo. Esse fato preocupa, porque entendo que atuar de uma forma eficiente em um jogo esportivo presente na cultura corporal de movimento é uma condição que deve ser oportunizada ao aluno, pois é importante para a educação e o desenvolvimento de crianças e jovens em nossa sociedade. A prática de jogos esportivos pode² intervir positivamente em aspectos de cidadania e desenvolvimento humano, tais como cooperação, respeito, inclusão, socialização, entre outros. Nesse sentido, Graça e Mesquita (2006, p. 207) afirmam que

[...] a prática do desporto apresenta-se como algo de valioso para a qualidade de vida das pessoas das mais diversas idades e condições, nomeadamente pelos benefícios que pode proporcionar ao nível da saúde e condição física, da aptidão motora, da integração social, da realização pessoal e vocacional, do prazer, do convívio e da capacitação para compreender e participar na cultura de uma dada comunidade de prática desportiva.

Nessa perspectiva, alunos com bom desempenho em modalidades esportivas têm oportunidades de viajar, conhecer novos amigos em torneios – e inclusive muitas vezes se hospedam nas casas desses amigos –, conhecem novas cidades etc. (GAYA, 2000). Por outro lado, um mau desempenho em jogos esportivos poderá prejudicar crianças e jovens na relação social com colegas e amigos.

Partindo da inquietação gerada pelo encadeamento das ideias apresentadas, uma área importante de estudo é a identificação dos conceitos e procedimentos que orientam os professores de Educação Física no ensino dos esportes. Ou seja, parece-me relevante pesquisar os sentidos e significados que os docentes atribuem ao seu cotidiano profissional,

¹ Não considero a confrontação direta uma forma de ensino intencional.

² Utilizo esse termo, pois entendo que o esporte não é, por si só, positivo ou negativo. O que o esporte pode representar depende da forma como for tratado/ensinado.

quando pensam e propõem uma modalidade esportiva. A partir dessa compreensão, entendo necessário contribuir para uma mudança na concepção dos docentes, a respeito do processo de ensino dos esportes³.

Acredito no exposto, porque o conhecimento que um professor propõe está fortemente vinculado à sua formação, e o ensino dos esportes nos cursos de Educação Física, realizado nas universidades, tem sido pautado – em sua maioria – em um modelo tradicional, centrado na execução e na reprodução de movimentos⁴. Estudos mostram que as vivências pré-universitárias e a própria formação acadêmica colaboram para a manutenção dessas práticas (COUTINHO; SILVA, 2009; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006). Nesse sentido, Coutinho e Silva (2009, p. 117) apontam que “a metodologia tradicional tecnicista ainda é a mais utilizada por ter feito parte da formação profissional dos professores”. Os mesmos autores afirmam que “o ensino dos esportes não vem sendo desenvolvido a contento na formação profissional com consequências negativas na educação básica” (ibidem, p. 130). No mesmo viés, González e Fraga (2012, p. 78) salientam que “o ensino do esporte centrado na tática individual não é muito usual entre os professores”.

Daólio (1998) observa que na universidade o que mais ocorre nas disciplinas que tratam de esportes são as chamadas sequências pedagógicas, em que o acadêmico aprende a desmontar determinado movimento ou sequência de fundamentos. Nesse sentido, o autor critica a forma como o esporte vem sendo desenvolvido nos cursos de formação inicial:

[...] a grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos cursos de formação profissional em educação física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo com que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta aos alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente. (ibidem, p. 112).

³ Desde meu segundo ano no curso de formação profissional em Educação Física, venho me dedicando ao estudo de metodologias do ensino dos esportes. Nesse processo, tenho buscado me constituir um estudante crítico e propositivo, pois acredito que tão importante quanto a crítica é sugerir/defender – humildemente – uma alternativa à forma criticada. Nessa perspectiva, adoto o pensamento de Rufino e Darido (2010, p. 189), para os quais a pesquisa – em sua totalidade – deve “propiciar um ensino de melhor qualidade aos alunos”.

⁴ Essa afirmação parte, também, da constatação – através de observações das aulas, das análises dos planos de aulas, das conversas com os professores e das verificações dos relatórios – do trabalho desenvolvido por professores do Programa de Iniciação Esportiva Atleta do Futuro do Serviço Social da Indústria (Sesi), no Rio Grande do Sul. No período de maio de 2009 a janeiro de 2014, quando desempenhei a função de coordenador do setor de esportes no Sesi, percebi que a maioria dos professores desenvolve o ensino dos esportes baseado exclusivamente na perspectiva da dimensão técnica. Nessa análise, levei em consideração que esses docentes tiveram a formação profissional em diferentes universidades.

Além dos problemas na formação inicial⁵, a formação continuada oferecida não consegue ter efeito suficiente, pois não proporciona alternativas de mudança. Visando a auxiliar os professores a mudar a concepção em relação aos esportes, a formação permanente deveria apresentar uma nova perspectiva, em que sua metodologia permitisse colocar os docentes frente a uma forma atual de ensino dos esportes, pautada nas constantes tomadas de decisões que ocorrem em um jogo esportivo com interação entre adversários. Como afirmam Mesquita e Graça (2006, p. 269),

[...] o alargamento da base de conhecimento sobre o jogo tem que ser acompanhado de uma ação de mudança conceitual sobre o ensino do jogo e de indução de uma disposição afetiva favorável a essa mudança. Conhecimento, competência e confiança, e ver para crer e fazer constituem os mecanismos para o sucesso dessa mudança.

Nesse sentido, Ferreira (2009, p. 164), após entrevistar e observar aulas de basquetebol ministradas por um grupo de professores, concluiu que “novas investigações precisam tratar a temática e necessitam, sobretudo, chegar ao alcance dos professores”. A sugestão do autor é “a realização de ações de formação continuada com professores de iniciação esportiva, no sentido de proporcionar um maior enriquecimento no processo pedagógico, em ambientes de educação não formal” (ibidem, p. 164).

Nesse processo de busca de uma transformação na compreensão dos professores através da formação continuada, uma perspectiva que tem sido apontada como consistente e eficaz é a pesquisa-ação. Tripp (2005) defende que a pesquisa-ação é uma estratégia para o aperfeiçoamento de professores, buscando o aprimoramento do ensino, em prol do aprendizado dos alunos. No mesmo sentido, Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e tem como objetivo a formação contínua dos envolvidos na prática. Seu foco consiste em “produzir transformações de sentido, ressignificações, ao que fazemos ou pensamos” (ibidem, p. 500).

Por acreditar que esse tipo de empreendimento necessita de estudos, entendo que a presente proposta de investigação é oportuna e necessária, pois um professor não poderá mobilizar saberes que não teve a oportunidade de conhecer/aprender. Da mesma forma, é insuficiente apenas informar aos professores sobre novas formas de ensinar, uma vez que isso

⁵ De forma geral, as críticas realizadas ao trabalho do professor de Educação Física têm ocorrido desde a década de 1980, denunciando a má qualidade da atuação docente. Na maior parte dessas críticas, é mais fácil perceber o que *não deve ser realizado*, do que o apontamento de *o que fazer* (BETTI, 2013), ou o que González e Fensterseifer (2009) denominam didática da negativa. Este estudo anda por outro caminho, em que humildemente defendo um ponto de vista, uma forma de pensar e desenvolver os esportes, tentando contribuir com uma mudança no ensino.

não basta para mudar a forma de trabalhar. Logo, faz-se indispensável estudar com os docentes, propiciando-lhes a reflexão e o contato com temas imprescindíveis para a realização de um ensino que permita aos alunos a apropriação do conhecimento procedimental dos esportes com interação entre adversários e, nesse movimento, compreender quais ações propiciam a mudança, assim como quais elementos a dificultam, no intuito de construir conhecimentos sobre a formação continuada nesse campo.

OBJETIVO GERAL

Verificar quais são as consequências, os entraves e as possibilidades de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinar esportes com interação entre adversários.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os conceitos e sentidos que orientam docentes de Educação Física no processo de ensino dos esportes com interação entre adversários.

Descrever como as possibilidades de diagnóstico de um jogo com interação entre adversários são condicionadas pela compreensão da lógica interna das práticas motoras.

Verificar a possível ocorrência de mudança nas concepções dos professores, em relação aos processos de ensino dos esportes com interação entre adversários.

Descrever as possibilidades oferecidas pela pesquisa-ação, enquanto ferramenta de formação continuada de professores de Educação Física.

Visando a esclarecer o leitor quanto à opção de organização desta investigação, exponho que este estudo é composto por quatro capítulos. O primeiro é dedicado ao referencial teórico que compilei, buscando suporte à investigação, sendo constituído pelos seguintes temas: saberes docentes e o ensino dos esportes, temas essenciais para desenvolver o ensino dos esportes, mudanças de concepção de ensino e experiências de capacitação de professores. No segundo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos, espaço em que abordo: o tipo de pesquisa, a construção do grupo de estudos, os sujeitos, os instrumentos para coleta de dados, a descrição dos encontros com os professores e a sistematização dos temas estudados nas reuniões. No terceiro capítulo, apresento os cuidados éticos adotados. Finalmente, descrevo a análise dos dados e a discussão dos resultados.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos são os conhecimentos necessários para melhor compreender as concepções que embasam a prática de ensino dos esportes entre os professores, assim como a forma que essas podem ou não ser afetadas por experiências de formação continuada sustentada na pesquisa-ação. Na tentativa de construir um referencial teórico que ofereça suporte a esta investigação, dediquei esforços em estudar quatro temas: a) saberes docentes e o ensino dos esportes; b) temas essenciais para desenvolver o ensino dos esportes; c) mudanças de concepção de ensino; d) experiências de capacitação de professores.

1.1 SABERES DOCENTES E O ENSINO DOS ESPORTES

Neste tópico, abordo primeiramente o conceito e a constituição dos saberes docentes. Posteriormente, menciono os saberes do professor de Educação Física, sendo que alguns conhecimentos são comuns aos educadores em geral; outros são peculiares a cada área.

1.1.1 Saberes docentes

Para abordar os saberes docentes, empenhei-me em estudar principalmente o entendimento do pesquisador canadense Tardif (2002), que tem dedicado seus estudos ao campo da formação profissional e do trabalho docente. Esse autor aponta que os saberes englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores.

Para Tardif (ibidem), os saberes são oriundos da formação inicial e continuada, do currículo e da socialização escolar, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal e profissional e da aprendizagem com os colegas. Como afirma o pesquisador, em relação aos saberes,

[...] alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (ibidem, p. 19).

Colaborando com esse entendimento, Townsend e Tomazzeti (2007), ao realizarem um estudo com quatro professoras de séries iniciais, apontam que os saberes mobilizados pelas docentes decorriam da sua formação inicial e continuada. As autoras abordam em seu

estudo a necessidade de “passar a considerar o professor como um profissional que é pessoa, ser social, que possui vários saberes, oriundos de diversas fontes” (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007, p. 215).

Os apontamentos dos autores supracitados permitem entender que a estrutura dos saberes docentes varia consideravelmente e está diretamente relacionada às vivências de cada educador. Dessa forma, o grau de saberes do professor influencia na escolha do tema de ensino, na seleção/ordenação dos conteúdos, na metodologia de aplicação, na escolha do tipo de tarefa, na forma de intervenção e no modo avaliação do aluno.

O processo de construção dos saberes docentes acontece durante a carreira profissional através de um aprendizado progressivo, ou seja, o saber do professor não é algo que se define em um determinado momento de sua vida. Para Tardif (2002, p. 11),

[...] o saber é sempre o saber de alguém, que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o *saber* deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula.

Desse modo, um educador pode ter um saber a respeito de um assunto em um momento e, passado algum tempo – dependendo de acontecimentos ocorridos em seu cotidiano profissional, assim como o investimento na formação continuada –, poderá ter um saber diferente do que tinha anteriormente sobre o mesmo assunto.

Nesse contexto, parece-me muito consistente a afirmação de Tardif (ibidem), que descreve os saberes dos professores como saberes sociais. O autor justifica essa afirmação através da identificação de cinco características: a) porque são compartilhados por todo um grupo de professores que possuem uma formação comum e trabalham em uma mesma organização; b) porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade; c) porque seus próprios objetos são objetos sociais; d) pelo fato de *o que* os professores ensinam e a *maneira* como ensinam evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e) por serem adquiridos no contexto de uma socialização profissional, sendo mudados/adaptados em função da fase da carreira do professor.

Desse modo, tendo os saberes como sociais, parece evidente que os próprios saberes profissionais dos docentes não são definidos unicamente por eles, uma vez que a constituição do saber é fruto de acontecimentos ocorridos na sociedade e nos mais diversos grupos.

Essa questão social relacionada aos saberes está interligada também ao conhecimento dos professores, pois

[...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social. (TARDIF, 2002, p. 13).

Para Tardif (ibidem), há quatro tipos de saberes que constroem a profissão docente. Os saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares se vinculam às disciplinas, aos campos de conhecimento, por exemplo: literatura, matemática etc. Os saberes curriculares, por sua vez, são os objetivos, conteúdos, os métodos que os professores aprendem. Finalmente, os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores, por meio da vivência, com base no cotidiano profissional.

Nessa ótica, o autor (ibidem) considera frágil a perspectiva que diminui o saber dos professores a processos psicológicos, pois concentra seus estudos na racionalidade do docente, partindo das experiências que constroem seus saberes. Para Tardif, o meio e as vivências dos professores ao longo da vida constituem fontes de aprendizado e de alterações de saberes.

Nessa linha, tendo os saberes dos professores diretamente relacionados com as experiências de vida, busco auxiliar os docentes no processo de mudança de concepção de ensino. À medida que os professores conhecem formas alternativas de ensinar os esportes, com as quais não tiveram contato anteriormente, ocorre a possibilidade de transformação. Dito de outra forma, somente é possível agir de um determinado modo a partir do momento em que se conhece essa forma. Não é possível buscar ou compreender o que não se sabe que existe.

1.1.2 Saberes docentes do professor de Educação Física

Tratando-se da área da Educação Física, os professores compartilham saberes comuns com os educadores de outras áreas. Entretanto, para uma atuação de forma qualificada com essa disciplina, também são necessários saberes específicos vinculados tanto aos conteúdos particulares do componente curricular quanto ao *gerenciamento* da disciplina no contexto escolar e não escolar.

No grupo de saberes comuns a outras áreas, podem ser apontados: trabalhar com alunos que apresentam diferentes problemas de aprendizagem; capacidade de motivar os discentes para realização das atividades; utilizar instrumentos tecnológicos para diversificar as aulas, dominar os assuntos relacionados à sua área de atuação, entre outros.

No conjunto de conhecimentos específicos, se reconhece que durante o seu trabalho um professor de Educação Física mobiliza saberes relacionados à sua área de atuação, para conseguir abordar temas que são próprios do componente curricular, tais como: dança, esporte, ginástica, lutas, habilidades motoras, práticas corporais junto à natureza, entre outros. Nesse sentido, Gallardo (2003) afirma que o professor de Educação Física deve utilizar saberes que lhe permitam analisar, compreender, descrever e sistematizar diferentes atividades da cultura corporal e desenvolver esses conhecimentos no cotidiano profissional. Para Rangel-Betti (1999, p. 38), o professor de Educação Física precisa observar, ao mesmo tempo,

[...] aproximadamente 40 alunos, o tempo, o conteúdo, as estratégias, outros alunos que chegam para a próxima aula, as condições atmosféricas, o material (ou a falta dele), pessoas que passam pelo local, que muitas vezes é aberto, concilia seu próprio interesse (o objetivo) com o interesse dos alunos, a relação professor-aluno.

1.2 TEMAS ESSENCIAIS PARA DESENVOLVER O ENSINO DOS ESPORTES

Ensinar esportes – principalmente os que apresentam interação entre adversários – de uma forma que propicie condições efetivas de aprendizagem aos participantes, permitindo-lhes um bom nível de desempenho, é um processo sobejamente complexo. Além da necessidade de compreensão das características peculiares das modalidades – lógica interna –, o fato de se constituir como um fenômeno cultural carrega o esporte de uma pluralidade de sentidos. O esporte é concebido e interpretado como fenômeno de muitos significados e realidade polimórfica (BENTO, 2006). Trata-se de um fenômeno cultural socialmente construído, que “se insere no espaço de tensão entre valores, princípios e hábitos que configuram os códigos culturais de uma comunidade humana” (GAYA; GAYA, 2013, p. 54).

Essa amplitude de aspectos que atravessam a compreensão e, conseqüentemente, a forma de desenvolver o ensino dos esportes permite diferentes abordagens visando ao aprendizado dos partícipes. No entanto, como apresentei no início do texto, a forma

tradicional de ensino não possibilita condições para que os participantes atuem de forma eficaz nos jogos esportivos.

A partir dessa compreensão, há mais de três décadas é possível acompanhar uma tentativa de mudança na forma de conceber o ensino dos esportes, abandonando o olhar único na execução e na reprodução de gestos motores, entendendo as modalidades esportivas com interação entre adversários como uma atividade de constante resolução de problemas.

Essa perspectiva de ensino apresenta um considerável número de publicações em países da Europa e da América do Norte, parecendo ser pouco utilizada no Brasil. Provavelmente, como apontado anteriormente, porque poucos docentes nas instituições de formação de professores em Educação Física em nosso país trabalham no viés da compreensão tática do jogo. Esse fato, conseqüentemente, gera que a maioria dos educadores, quando vão trabalhar com esportes em escolas, programas esportivos, *escolinhas* etc., continuam reproduzindo o modo de ensino tradicional no qual foram formados. Evidenciando esse entendimento, Ferreira (2009), ao observar a atuação de um grupo de professores ao ministrar 15 aulas de basquetebol, constatou que estas são realizadas com predomínio de uma pedagogia tradicional de ensino, na mesma linha do planejamento que tinha a finalidade de organizar e sistematizar o ensino dos *fundamentos* do jogo. O autor aponta que “os professores têm o fundamento como o principal elemento do processo pedagógico” (ibidem, p. 161). Reis e Castellani (2013) apontam que há entre os professores um desconhecimento das novas produções no campo da pedagogia do esporte. Na mesma linha, Campos (2008, p. 292) afirma que “não houve ainda, na prática, uma mudança de consciência sobre a forma de conduzir treinamentos de equipes de jogos esportivos coletivos, além da repetição exaustiva de exercícios práticos”.

Identifico-me entre aqueles que não compartilham da compreensão do ensino dos esportes como um somatório de gestos motores, sem conexão com a necessidade decisional *durante* o jogo. Estou convencido que não é possível desenvolver o ensino dos esportes de uma maneira que permita ao aluno uma apropriação do conhecimento procedimental de forma efetiva, se o professor não compreender alguns temas, propostos por diferentes autores. Esses assuntos permitem entender desde o funcionamento de um esporte, passando pela caracterização do seu ensino, até a formulação de avaliação do desempenho do aluno, ao final do processo. É sobre esses temas que me detenho na parte que segue.

1.2.1 Lógica interna dos esportes

A lógica interna dos esportes diz respeito às necessidades motoras e cognitivas que as regras de uma determinada modalidade esportiva impõem aos participantes. A análise das características das modalidades pode ser realizada através da interferência direta – ou não – do adversário, da relação de cooperação entre companheiros, das atribuições dos participantes no jogo, entre outros. A compreensão desse tema é fulcral, pois “cada modalidade esportiva vai exigir comportamentos e ações específicas, em função da sua própria estrutura e natureza diferenciada” (TAVARES, 2013, p. 411).

O pesquisador francês Parlebas (2001, p. 302) define a lógica interna como “o sistema de características próprias de uma ação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente”. Para González e Bracht (2012, p. 18), “trata-se dos aspectos peculiares de uma modalidade que exigem aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática”.

1.2.1.1 Relações de colaboração

No universo esportivo, há modalidades que os atletas disputam sozinhos, sem auxílio de companheiros, de modo que o êxito na competição depende unicamente do seu próprio desempenho. Por outro lado, há esportes que um competidor pode contar com o esforço de um ou mais companheiros durante a disputa, cooperando em prol do sucesso da equipe. Dessa maneira, no que se refere à relação de colaboração, é possível classificar esportes em *individuais* e *coletivos* (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Como exemplos de esportes individuais, podem ser apontados o judô, o boliche, o tiro etc. Por outro lado, futebol, nado sincronizado e voleibol podem ser definidos como esportes coletivos.

No processo de compreensão da relação de colaboração nos esportes, González e Bracht (2012) alertam para dois equívocos bastante comuns para as pessoas que buscam se apropriar desse tema. Um é pensar que os esportes coletivos são apenas aqueles que têm interação entre adversários – a prova 4x100m na natação é coletiva, mesmo não havendo interferência dos adversários. E o outro é não se dar conta de que existem modalidades esportivas que possuem algumas provas individuais e outras coletivas, como o tênis e o atletismo, por exemplo.

1.2.1.2 Relações de oposição

Ao pensar e planejar o ensino de uma determinada modalidade esportiva, é fundamental avaliar o cenário criado a partir da forma que ocorre a comparação de desempenho entre os adversários, ou seja, a maneira como os oponentes se confrontam, pois em alguns esportes os competidores atuam interferindo diretamente nas ações uns dos outros, enquanto que em outros não. No caso dos esportes que se caracterizam pela interferência entre os adversários, as decisões e os movimentos realizados por cada um dos participantes dependem – ou são influenciados – pelas ações do outro. Por exemplo, é o caso do futsal, do futebol, do rúgbi, do voleibol, do tênis de mesa, do judô e do beisebol. Por outro lado, há modalidades esportivas em que os competidores agem sem interferir nos movimentos corporais dos adversários, tendo os gestos motores preestabelecidos. As provas do atletismo, o arco e flecha, os saltos ornamentais e a natação são exemplos desse grupo.

Desse modo, é possível classificar as modalidades esportivas em esportes *com* interação entre adversários e esportes *sem* interação entre adversários (GONZÁLEZ, 2004b, 2006). Nos esportes com interação entre adversários, “o quadro de jogo é organizado e conhecido, mas seu conteúdo é sempre surpreendente, porque não é possível prever e estandardizar as sequências das ações, podendo dizer-se que não existem duas situações iguais” (GARGANTA, 2006, p. 314-315). Essa compreensão é fundamental, uma vez que as demandas cognitivas e motoras a serem ensinadas aos alunos estão diretamente ligadas à condição de interferência do adversário.

Outro aspecto importante a ser considerado é o cuidado para não confundir interação entre adversários com contato físico. O voleibol, por exemplo, não é caracterizado pelo contato físico entre adversários, mas há interação no momento em que as ações de cada jogador e da equipe como um todo se veem condicionadas pelos adversários. Como lembram González e Bracht (2012, p. 21), “não precisa existir contato físico para haver interação entre adversários”.

1.2.1.3 Tipos de esportes

Início este tópico propondo uma reflexão: quantas práticas corporais podem ser entendidas como esporte na contemporaneidade? Obviamente, para essa análise é preciso ter uma definição do conceito de esporte. Para tal, adoto o entendimento de González (2005), que diz se tratar de uma manifestação da cultura corporal de movimento, orientada pela

comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regida por um conjunto de regras institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição.

Nessa perspectiva, diria que é difícil precisar o número de esportes. No entanto suponho que o mundo esportivo está formado, atualmente, por um número muito alto, algo em torno de 500 modalidades esportivas. Com tantos esportes existentes, parece-me importante que o professor possa adotar uma classificação que lhe auxilie a organizar e planejar seu trabalho, compreendendo essa diversidade esportiva.

Entre várias classificações existentes (FAMOSE, 1992; RITZDORF, 2000; WERNER; ALMOND, 1990), utilizo a proposta de classificação dos tipos de esportes apresentada por González (2004b, 2006)⁶. O autor agrupa os esportes em sete tipos diferentes, sendo três dentro do conjunto sem interação entre adversários e quatro do conjunto com interação.

1.2.1.3.1 Tipos de esportes sem interação entre adversários

No conjunto de esportes sem interação entre adversários, o aspecto diferenciador das diversas modalidades que o compõem está nas características do desempenho comparado. De acordo com González e Bracht (2012), esse critério permite identificar três subconjuntos ou tipos de esportes entre as modalidades sem interação entre adversários: esportes de precisão, marca e técnico-combinatórios.

Os *esportes de precisão* reúnem as modalidades cujo objetivo principal é arremessar/lançar/bater um objeto (bola, flecha, projétil) visando a acertar um alvo – fixo ou em movimento. O vencedor é definido através do número de tentativas, pela proximidade do alvo ou pelo acerto no alvo. São exemplos desse tipo de esporte: sinuca, tiro com arco, bocha.

Os *esportes de marca* agrupam as modalidades em que o ganhador se define pela comparação de índices de tempo, distância, altura ou peso. Essas práticas se caracterizam por ter como parâmetro de cotejo a produção de uma variável quantitativa contínua. Por exemplo: as provas de campo do atletismo (metros), natação (segundos) e levantamento de peso (quilogramas).

Os *esportes técnico-combinatórios* incluem as modalidades em que a comparação do desempenho está centrada na qualidade da execução e no grau de dificuldade dos movimentos

⁶ Versões atualizadas da classificação se encontram também em González e Bracht (2012) e González e Fraga (2012).

realizados durante a prova, levando em consideração as regras específicas da prática. Nesse tipo de esporte, é fundamental a presença dos árbitros, os quais são os responsáveis por avaliar as performances dos atletas (valorar o desempenho alcançado). Patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais são exemplos dos esportes técnico-combinatórios.

1.2.1.3.2 Tipos de esportes com interação entre adversários

No conjunto de esportes com interação entre adversários, o critério de classificação está relacionado aos princípios de resolução dos problemas táticos originados na lógica interna das diferentes modalidades. Vejamos os quatro tipos de esportes desse grupo⁷, segundo González e Bracht (2012).

Os *esportes de combate* são caracterizados pelos confrontos nos quais o alvo da ação é o corpo do adversário. Um atleta deve vencer o outro, segundo a modalidade, através de golpes, toques, desequilíbrios, imobilização e/ou deslocamento para fora do espaço determinado. São exemplos desse tipo de esporte: boxe, judô e MMA (*Mixed Martial Arts*, ou, em português, artes marciais mistas).

Outro tipo são os *esportes de campo e taco*. Essas modalidades correspondem àquelas que têm o objetivo de rebater a bola o mais longe possível, visando a ganhar espaço e tempo para percorrer as bases o maior número de vezes – ou a maior distância entre elas – para somar pontos. A peculiaridade desse tipo de esporte é que as equipes revezam a vez de atacar, isto é, uma ataca e outra defende, alternadamente. Por exemplo: beisebol, *softbol*, críquete.

Os *esportes com rede divisória ou parede de rebote* têm por objetivo arremessar, lançar ou bater em uma bola ou peteca em direção à quadra adversária – sobre a rede ou contra uma parede –, buscando que o adversário não consiga devolvê-la ou que devolva fora do campo de jogo. Podemos apontar como exemplos o voleibol e o tênis, entre as modalidades de rede divisória, e o *squash* e a pelota basca, entre as de parede de rebote.

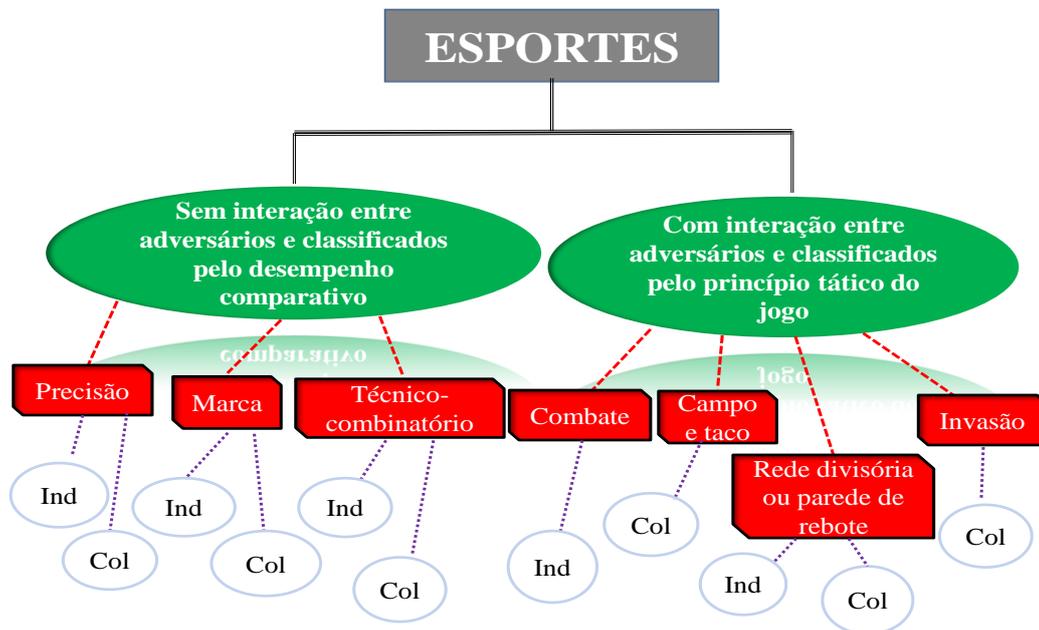
Finalmente, os *esportes de invasão* são aqueles em que os competidores tentam invadir o setor defendido pelos adversários para postar um móvel (geralmente uma bola) e marcar pontos, gols ou cestas, ao passo que precisam proteger sua própria meta. Futebol, polo aquático, hóquei na grama são exemplos.

⁷ Tem um quinto grupo de esportes denominado de translação, em que a maioria das modalidades demanda veículos a motor. Os esportes de translação reúnem modalidades caracterizadas por percorrer um determinado percurso em menor tempo, ou completar um determinado número de voltas, com a particularidade que os competidores podem, dentro dos limites do regulamento, dificultar a ultrapassagem dos adversários (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

A classificação apresentada permite compreender que alguns esportes, que a princípio não teriam muita relação – como o basquetebol e o futsal, uma vez que um é jogado com as mãos e o outro com os pés –, estão pautados nos mesmos princípios táticos. Esse conhecimento é importante, por exemplo, quando permite perceber que a necessidade de *desmarcar-se* ensinada ao aluno no basquetebol pode ser transferida para o futebol sete.

Outra possibilidade que essa classificação permite é, ao ter contato com uma nova modalidade esportiva – que não conhecia anteriormente –, relacioná-la com os tipos de esportes conhecidos. Essa ação permitirá a compreensão da modalidade à medida que, através da análise das características do ponto de vista da lógica interna (relação de oposição, individual ou coletivo, objetivo etc.), é possível *encaixá-la* em um dos sete tipos, o que possibilita compreendê-la mais facilmente. Na sequência, segue uma ilustração a respeito dessa classificação, baseada na proposta de González e Bracht (2012).

Figura 1 – Mapa dos tipos de esportes



Fonte: Adaptado de González e Bracht (2012, p. 27)

Nesse sentido, torna-se primordial a interpretação que o professor realiza do ensino de uma modalidade esportiva. A capacidade do docente em analisar a lógica interna de determinados esportes permitirá compreender o funcionamento da prática esportiva, encontrando respostas para perguntas, como, por exemplo: seria coerente desenvolver o

ensino dos conteúdos procedimentais da prova de revezamento 4x100m no atletismo e do futsal da mesma forma, sob a mesma ótica? Analisando a lógica interna das modalidades, a resposta é não, pois se observa que os esportes possuem características diferentes, particularmente porque o futsal apresenta interação entre adversários e, conseqüentemente, a exigência de tomar decisões durante a ação de jogo e uma maior demanda de habilidades motoras abertas, ao contrário da prova atlética. Habilidades motoras, por sinal, é o assunto do próximo tópico.

1.2.2 Tipos de habilidades motoras

As habilidades motoras podem ser entendidas como ações motoras ou capacidade individual de um sujeito para realizar uma atividade. Elas visam a um determinado objetivo. Entre os tipos e formas de classificações que se pode encontrar, a abordagem mais aceita consiste em categorizar as habilidades de acordo com uma característica comum (MAGILL, 2000).

Nessa lógica, Schmidt e Wrisberg (2010) conceituam habilidades motoras de duas formas: *habilidades como tarefas* e *como características que distinguem os praticantes de alto e de baixo nível*. No caso das habilidades como tarefas, os autores utilizam três características para classificá-las: a) a forma como o movimento é organizado; b) a importância relativa dos elementos motores e cognitivos; c) o nível da previsibilidade ambiental envolvendo a performance da habilidade.

Na classificação quanto à forma como o movimento é organizado, os autores dividem as habilidades em: *discreta*, *seriada* e *contínua*. A primeira trata-se de uma habilidade organizada de maneira que a ação é normalmente breve em duração e tem início e fim definidos. Exemplo: arremessar ou chutar uma bola. A segunda corresponde às várias ações discretas realizadas em uma sequência, sendo frequentemente a ordem da ação crucial para o sucesso da performance. Executar uma série de exercícios de ginástica é um exemplo. A última vincula-se às tarefas organizadas sugerindo a ausência de início e fim específicos, sendo frequentemente repetitivas ou rítmicas, com a sequência das ações durando diversos minutos. Por exemplo, correr e andar de bicicleta.

As habilidades classificadas pela importância relativa dos elementos motores e cognitivos são divididas por Schmidt e Wrisberg (2010) em *habilidades motora* e *cognitiva*. Na primeira, a qualidade do movimento é o principal determinante do êxito, com menos ênfase aos aspectos perceptivos e decisional na tarefa. Por exemplo, o salto em altura. Ao

contrário, em uma *habilidade cognitiva* a decisão ou estratégia sobre qual movimento efetuar é mais importante do que a natureza do movimento. Um exemplo é um jogo de xadrez, uma vez que movimentos suaves ou rápidos para mexer as peças têm pouca importância.

No caso das habilidades classificadas pelo nível da previsibilidade ambiental, os autores apresentam a seguinte divisão: *habilidade aberta*, quando executada em um ambiente imprevisível ou que está em movimento, sendo necessário o indivíduo adaptar seus movimentos em respostas do contexto (o surfe, por exemplo), e *habilidade fechada*, quando é executada em ambiente previsível ou parado, permitindo o planejamento dos movimentos antecipadamente (por exemplo, uma série de ginástica).

No caso das características que distinguem os praticantes de alto e baixo nível, Schmidt e Wrisberg (2010) dividem essa *forma* em três qualidades: *máxima certeza de alcance de meta*, *mínimo gasto de energia* e *tempo de movimento mínimo*. A primeira relaciona-se ao desempenho de indivíduos habilidosos, de modo que somente podem ser considerados habilidosos os sujeitos que conseguem atingir a meta com alto grau de certeza, sem *muita influência* da sorte. A segunda refere-se à minimização de energia necessária para a performance. Para muitas habilidades, essa minimização resulta na redução ou eliminação de movimentos indesejados ou desnecessários. Um exemplo é o triatleta habilidoso, que mantém um ritmo eficiente. A última qualidade de proficiência da habilidade é o tempo reduzido (ou velocidade aumentada) no qual a meta é alcançada. Por exemplo, os velocistas no atletismo têm um tempo mínimo como principal meta da competição, e o boxeador é mais eficiente quando executa um golpe rápido.

Magill (2000) apresenta três sistemas de classificação das habilidades motoras de acordo com a característica: 1) dimensões da musculatura envolvida; 2) a distinguibilidade dos movimentos; 3) a estabilidade do ambiente.

No sistema das dimensões da musculatura envolvida, o autor utiliza a classificação das habilidades motoras em duas categorias: *grossa* e *fina*. A primeira requer menor precisão de movimentos do que as finas, sendo necessária a utilização da *musculatura grande* para produzir as ações. Elas são denominadas habilidades motoras fundamentais: caminhar, saltar, arremessar etc. A segunda categoria requer maior controle dos *músculos pequenos*, principalmente os envolvidos no que o autor denomina “coordenação mãos-olhos”, exigindo um alto nível de precisão nos gestos com mãos e dedos. Digitar e pintar são exemplos.

Em relação aos diferentes movimentos realizados pelas pessoas e ao sistema de classificação da estabilidade do ambiente, Magill (2000) apresenta, respectivamente, a divisão das habilidades motoras em: *discreta*, *serial* e *contínua*, e em *habilidade motora fechada* e

aberta. Não apresentarei as descrições atribuídas pelo autor, pois são semelhantes aos conceitos apresentados por Schmidt e Wrisberg (2010).

1.2.3 Elementos do desempenho esportivo

Os elementos do desempenho esportivo são aspectos que condicionam a performance da atuação esportiva de seus participantes, tanto de equipes, quanto de atletas individualmente. De acordo com González e Fraga (2012), há sete componentes importantes do desempenho esportivo: o elemento técnico (que se divide em técnica esportiva e habilidade técnica), o elemento tático (que se divide em intenção tática e tática individual), as combinações táticas (pode ser dividida em: simples, elementares, básicas, complexas e procedimentos especiais⁸), os sistemas de jogo (podendo ser: ofensivo, defensivo e transição), a estratégia (podendo ser: a curto, a médio e a longo prazo), as capacidades físicas ou condicionais (resistência aeróbia e anaeróbia, força muscular, resistência muscular localizada, velocidade e flexibilidade) e as capacidades volitivas (autodeterminação, tenacidade, coragem e perseverança). Na sequência, apresento os conceitos desses elementos no quadro que segue.

⁸ Divisão com base em Antón-García (1998).

Quadro 1 – Elementos do desempenho esportivo

Elemento	Conceito		
Elemento técnico	Está vinculado à dimensão de execução do movimento, podendo ser dividido em técnica esportiva e habilidade técnica	Técnica esportiva	Representação abstrata e simplificada da forma mais adequada de solucionar um problema motor colocado por um esporte
		Habilidade técnica	Competência de execução adquirida por um sujeito para realizar uma ação motora
Elemento tático	Está vinculado às escolhas que o jogador toma no momento da ação do jogo, podendo ser dividido em intenção tática e tática individual	Intenção tática	Predisposição consciente para atuar de uma forma específica, frente a uma determinada situação de jogo
		Tática individual	Adaptação consciente frente a situações com oposição, em que os sujeitos têm que escolher entre as diferentes alternativas, em função de seus adversários
Combinações táticas	Vinculado à possibilidade de dois ou mais jogadores coordenarem situações individuais em benefício de um colega, no ataque ou na defesa		
Sistemas de jogo	Está relacionado à possibilidade de estruturar a totalidade dos jogadores para atacar ou para defender. Essa conjuntura organiza a estruturação de todos os jogadores de uma equipe, tendo como missão manter uma organização de jogo em ataque, em defesa ou em transição (contra-ataque/retorno defensivo)		
Estratégia	Vincula-se ao planejamento e administração prévios ao confronto esportivo, das variáveis que influenciam o desempenho esportivo. Trata-se de um programa de princípios planejados ou concepções de desenvolvimento de um jogo, que precedem o confronto esportivo contra o oponente		
Capacidades físicas/condicionais	Vinculado à disposição funcional – energética – do indivíduo no desempenho da tarefa motora (confronto esportivo). Diz respeito às demandas orgânicas geradas pela prática esportiva (resistência, força, velocidade e flexibilidade)		
Capacidades volitivas	Relaciona-se à disposição atitudinal do sujeito para participar da disputa esportiva. Podem ser entendidas como conjunto de traços particulares, o modo de ser demandados um indivíduo, ou um grupo para proceder ou agir durante a participação na competição		

Fontes: González e Fraga (2012, p. 176-179); González e Bracht (2012, p. 35-36)

A relevância dos elementos do desempenho esportivo pode ser apontada, por exemplo, ao pensar que, se o professor não conhece a técnica esportiva do basquetebol, qualquer forma que o aluno utilizar para realizar o arremesso será adequada. Ou, ainda, se o professor não conhece uma intenção tática propícia para uma determinada situação do jogo, toda ação que o aluno optar poderá ser considerada apropriada. Do mesmo modo, a importância de o docente constituir um saber considerável a respeito dos elementos do desempenho esportivo justifica-se – também – no momento em que precisa responder a questões *mais gerais*, como: Quais elementos do desempenho esportivo são exigidos em determinada modalidade esportiva? Será que todos os elementos são necessitados em todos os esportes?

Pois bem, nem todos os elementos do desempenho esportivo são requisitados na totalidade dos esportes. Por exemplo, no lançamento de dardo o elemento tático não é demandado, uma vez que as ações do atleta já estão preestabelecidas. Assim, os elementos que precisam ser ensinados/trabalhados em uma modalidade são demandados pela lógica interna dos esportes (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

1.2.4 Subpapéis nos jogos esportivos de invasão

Outro assunto de suma importância no ensino dos esportes diz respeito aos subpapéis dos jogos esportivos de invasão. González e Bracht (2012) apresentam uma divisão dos subpapéis em quatro funções: atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola.

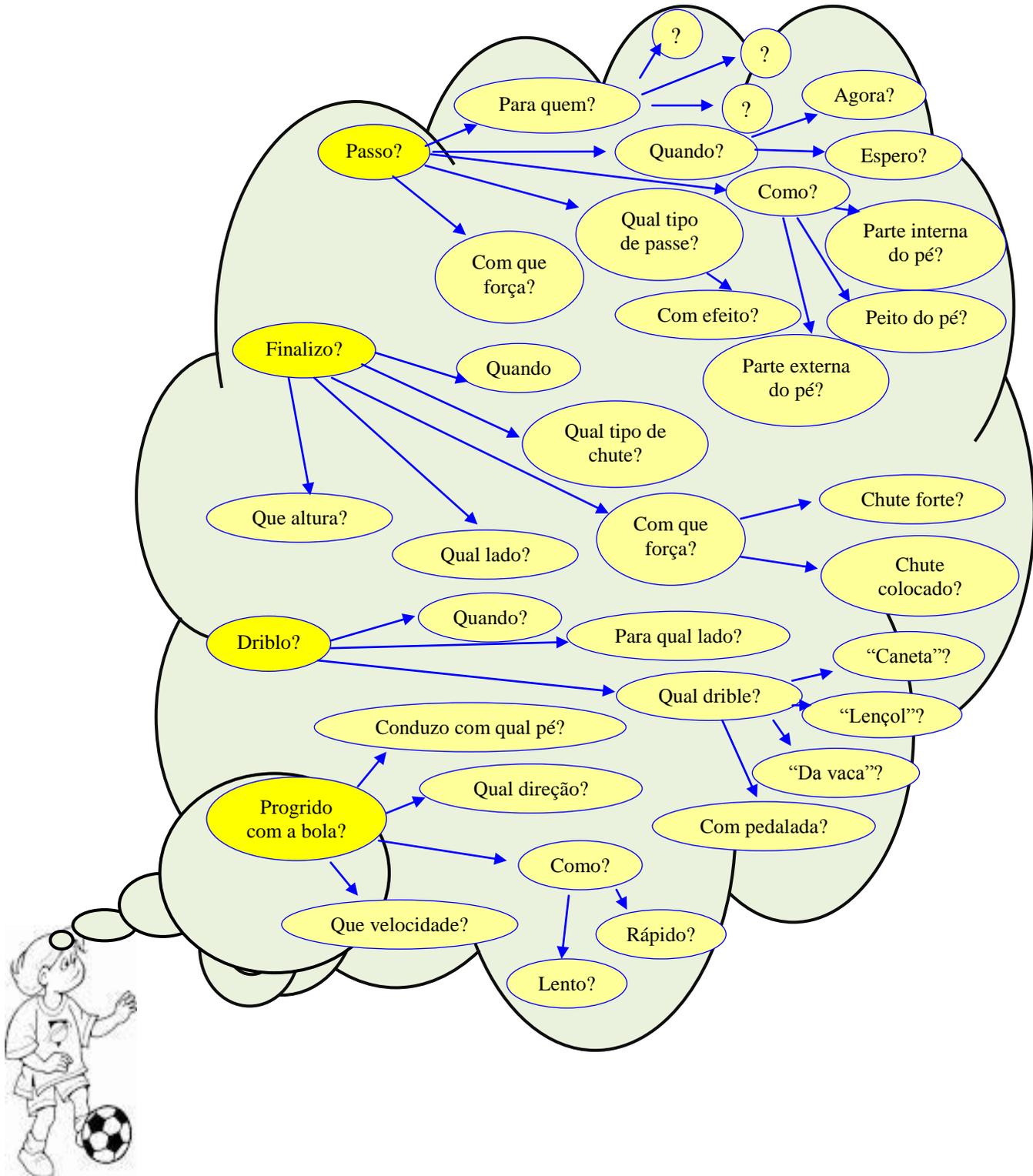
Para facilitar o entendimento sobre os subpapéis, trago o seguinte exemplo: se imaginarmos um jogo de basquetebol – 5v5⁹ –, cada um dos dez jogadores em quadra sempre estará na condição de um subpapel. Ou seja, se a equipe do jogador A estiver com a posse da bola, mas a bola não estiver com o jogador A, ele será um *atacante sem posse de bola*. Se a bola estiver com o jogador A, ele desempenhará o subpapel de *atacante com posse de bola*. Do contrário, se a equipe adversária estiver com a posse da bola, o jogador A será um defensor. Nessa lógica, se o jogador marcado por A estiver com a posse da bola, ele será um *defensor do atacante com posse de bola*. Caso o jogador marcado por A não estiver com a posse da bola, ele será um *defensor do atacante sem posse de bola*.

A compreensão da existência e do funcionamento dos subpapéis é imprescindível para proporcionar um aprendizado de qualidade ao aluno, pois em cada subpapel o jogador tem – constantemente – escolhas a fazer. Por exemplo, se o jogador estiver na condição de *atacante com posse de bola*, ele terá que decidir, muitas vezes em fração de segundos, se: a) *passa a bola*, nesse caso, para quem, como, quando, qual o tipo de passe, qual a força empregada na ação; b) *arremessa*, o que o levará a pensar quando e qual o tipo de arremesso; c) *dribla*, conseqüentemente, quando, para que lado, qual drible; d) *progride com a bola*, com isso, qual altura do *quique* da bola, qual lado, qual direção, que velocidade será imprimida.

A Figura 2 tenta evidenciar esse entendimento, analisando *algumas* das alternativas que o atacante com posse de bola no futebol tem nas diferentes situações de jogo.

⁹ No decorrer deste trabalho, utilizarei a letra ‘v’ como representação de *versus*, oposição.

Figura 2 – Alternativas do atacante com posse de bola



Fonte: o autor (2014)

Utilizando outro subpapel como exemplo, se o jogador desempenhar a função de atacante sem posse de bola, ele precisará optar entre: a) *progredir com a equipe para o ataque*; b) *desmarcar-se para receber a bola*, nesse caso, escolher quando, o espaço do local

de jogo – próximo ou longe do companheiro com bola –, o tipo de deslocamento (cortes em L ou V, por exemplo), a direção do deslocamento – em direção ao objetivo ou para o lado –, o momento em que solicitará a bola; c) *realizar bloqueio sobre o adversário*, o que levará a pensar quando, qual lado do adversário, se o bloqueio será estático ou dinâmico; d) *ficar parado ocupando uma posição específica*.

Portanto cada subpapel implica escolher uma opção entre as várias existentes. Como os jogadores mudam constantemente de função durante o jogo, o professor precisa compreender as distintas possibilidades de ações cognitivas e motoras possíveis e necessárias em cada subpapel.

1.2.5 Teoria de processamento da informação

Durante a prática dos jogos esportivos com interação entre adversários, os jogadores realizam um importante trabalho mental que antecipa a execução do movimento. Nesse processo, desde a entrada sensorial das informações até a saída motora (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006), uma série de possibilidades surge como opção. Nessa perspectiva, uma ação motora – resultante do comportamento do jogador – é “produto de um processo complexo que envolve a leitura da situação, a escolha da ação mais adequada e a execução do movimento de acordo com a circunstância de jogo” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 87).

Frente a esse contexto, Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 286) apontam que, “para compreender o comportamento do jogador, no que diz respeito à sua ação durante o jogo, tem-se recorrido à análise do processamento da informação que antecede a execução das habilidades motoras”.

Nessa tentativa de compreensão, tem se identificado que a estrutura de processamento da informação é constituída – basicamente, não desconsiderando variações –, de mecanismos ou operações mentais correspondentes a um momento perceptivo, outro decisional e um motor. Não pretendo neste estudo me debruçar sobre a discussão a respeito da forma como o processamento da informação acontece, ou seja, se ocorre de uma forma sequencial¹⁰ ou de uma forma concomitante, em paralelo¹¹. Tampouco me aprofundarei em discutir a ação tática

¹⁰ Mahlo (1980), por exemplo, entendendo que o processamento da informação ocorre em sequência, destaca três fases principais da atividade durante o jogo: 1) a percepção e análise da situação; 2) a solução mental do problema; 3) a solução motora do problema.

¹¹ Greco (2006), por exemplo, propõe o “eixo pendular da ação tática” nos jogos esportivos, de modo que a recepção das informações e as decisões acontecem de forma simultânea, ocorrendo em seguida à execução do movimento.

sob uma perspectiva cognitivista ou sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos e ecológicos¹², isto é, se a ação tática está na mente do jogador ou no contexto da situação (TAVARES, 2013). O que me cabe é formular condições para que os professores que realizam o ensino dos esportes tenham conhecimento da importância desse processo ao pensar e desenvolver os esportes com interação entre adversários. Nesse sentido, busco apenas que os docentes compreendam a execução do movimento como uma resposta motora, optada entre tantas outras possíveis, em um momento específico do jogo.

Nessa lógica, enfatizo que, do ponto de vista de auxiliar os professores na mudança de concepção, o mais importante consiste em buscar que eles reconheçam a existência da percepção e da tomada de decisão antes da ação (movimento) como elementos constituidores da atuação do aluno no jogo. Com esse objetivo, precisando decidir entre o processamento da informação de uma forma paralela ou sequencial para abordar nos encontros com os professores, optei pelo modo em sequência.

Nessa perspectiva, González e Bracht (2012) apresentam três mecanismos para descrever o processamento da informação. De acordo com os autores, eles teriam diferentes atribuições:

[...] esses mecanismos seriam os encarregados de um conjunto de funções que têm a responsabilidade de captar e interpretar a informação recebida (procurada), antecipar as ações próprias e trajetórias futuras dos objetos e as intenções das pessoas (companheiros e adversários) que integram o cenário da atividade, programar a ação, efetuar ou agir sobre o ambiente e retroalimentar-se com os estímulos (proprioceptivos) e informações originadas das próprias respostas. (ibidem, p. 28)

Nesse viés, mecanismo pode ser conceituado como uma “estrutura, ou local, real, ou hipotético, que parece estar ativo no sujeito, de maneira sequencial ou paralela, para o tratamento das informações que permitam a realização de uma ação motriz” (RUIZ, 1994, p. 154). Isso significa que “existiria um espaço no Sistema Nervoso Central, no qual aconteceria

¹² A perspectiva cognitiva considera que as respostas motoras estão armazenadas na memória. Ao contrário, a teoria dos sistemas dinâmicos-ecológicos assume que não se pode entender a ação fora do contexto; com isso, é preciso considerar a relação sujeito-contexto constituindo um sistema com funcionamento autorregulado (TAVARES, 2013). A esse respeito, Tavares (ibidem) considera que seria utopia pensar que um jogador em situação de jogo utiliza somente uma única senda cognitiva para elaborar a decisão e atuar. Como exemplo, o autor cita as decisões sob o efeito da fadiga, que chama de “não racionais”, apontando que, nesse caso, a forma utilizada para o atleta atingir sua decisão parece bem diferente daquela que usava nas condições “normais”. O mesmo autor entende que “uma parte da ação tática bem pode decorrer mediante a informação direta do contexto, mas outra parte provavelmente funcione a nível interpretativo e simbólico” (ibidem, p. 431-432). Como conclusão, o autor chama a atenção para “o fato de a motricidade exigida aos jogadores dos jogos desportivos coletivos ser determinada tanto por leis óticas como por princípios dos sistemas dinâmicos, os quais permitem aos jogadores gerir o espaço de ação local e, igualmente, pelo seu suporte cognitivo, isto é, o espaço convencional de formas de jogo típicas, em que sistemas de jogo convencional estão incorporados” (ibidem, p. 433).

a transformação da informação que permite ao sujeito interagir de forma ativa com o ambiente” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 28).

Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 285) defendem que a capacidade processual das informações precisa ser desenvolvida, uma vez que, “do mesmo modo que as habilidades técnicas, também a capacidade de pensar e de agir pode ser treinada”. Nessa linha, afirmam que,

[...] se dotarmos os atletas das competências adequadas para que melhor possam ler o jogo, se lhes facultarmos indicadores de referência, então eles poderão alcançar melhores desempenhos, experimentando simultaneamente menos frustrações e minorando as transgressões às regras. (ibidem, p. 285).

Nessa forma de compreensão, o *mecanismo perceptivo* diz respeito à leitura dos inúmeros aspectos que compõem uma determinada situação de jogo, que um jogador precisa observar antes de realizar uma ação. Por exemplo, no handebol, a distância dos adversários e do objetivo – baliza –, o espaço da quadra em que está localizado, a posição dos seus companheiros, a bola e a sua trajetória correspondem a esses aspectos.

Durante a disputa, para conseguir adquirir informações precisas sobre os aspectos supracitados, o atleta precisa utilizar os processos perceptivo-cognitivos de forma adequada. O êxito em suas ações é influenciado pelas suas habilidades perceptivo-cognitivas (TAVARES; CASANOVA, 2013).

Também denominado sensoperceptivo, o mecanismo perceptivo consiste na captação e na análise da informação ambiental e proprioceptiva, que precede o início de qualquer ação motora (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Essa captação de informação pode ocorrer através de uma exploração visual, resultando dos movimentos dos olhos e/ou da cabeça (TAVARES; CASANOVA, 2013), da audição e do tato.

O mecanismo perceptivo é o responsável por “organizar, classificar e passar ao mecanismo de decisão, uma série de respostas perceptuais” (MARTENIUK, 1976, p. 19). Desse modo, o mecanismo de decisão é fortemente influenciado pelo mecanismo perceptivo. Uma tomada de decisão adequada¹³ depende de uma boa leitura da situação (GRAÇA; MESQUITA, 2013).

O *mecanismo de tomada de decisão*, por sua vez, tem a incumbência de realizar as escolhas das ações motoras e do momento da execução (TAVARES; CASANOVA, 2013). De posse de uma série de informações oriundas da percepção, é o mecanismo responsável por

¹³ A decisão adequada pode ser definida como aquela que, de acordo com os critérios estabelecidos previamente, favorece a maior probabilidade de êxito (TAVARES, 2013).

decidir *o que fazer* para resolver uma determinada necessidade, em um instante específico do jogo. Nos esportes com interação entre adversários, o processo de tomada de decisão ocorre constantemente e deve receber atenção do professor devido à sua pertinência. Como afirma Greco (1998, p. 53), “a regulação psíquica é um dos componentes de maior relevância no resultado da ação”.

Nessa linha, no momento em que as regras de um esporte permitem a interferência dos adversários na ação do oponente, González e Bracht (2012, p. 30) ressaltam que “é sempre exigida dos sujeitos uma análise situacional, e isso demanda uma série de operações mentais de comparação e reconhecimento da situação”. Os mesmos autores (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 31) defendem que “essa análise situacional envolve sem dúvida, complexas operações cognitivas que devem ser levadas em conta quando se pensa o ensino dessas modalidades”. O docente necessita desse saber, pois “tudo o que um aluno faz durante o jogo é precedido sempre por uma leitura da situação e uma decisão sobre o que fazer” (ibidem, p. 96).

Colaborando com o entendimento de que o professor precisa ter ciência da relevância dos aspectos cognitivos, Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 285) apontam que “as competências cognitivas, fundamentalmente no que diz respeito às capacidades de antecipação e tomada de decisão, têm um papel fundamental na formação e preparação do jovem jogador e, na fase inicial deste processo, poderão determinar o sucesso na competição”. Os mesmos autores (ibidem, p. 290) afirmam que as decisões táticas “revestem-se de grande importância, uma vez que precedem as execuções motoras propriamente ditas e, como tais, condicionam a respectiva eficácia”.

Finalmente, a execução do movimento é a última situação de um processo de informações que acontece durante os jogos com interação entre adversários. Isso significa que a realização do movimento é a resposta motora para uma das várias possibilidades de ação que o jogador precisa optar. Segundo Tavares e Casanova (2013, p. 61-62),

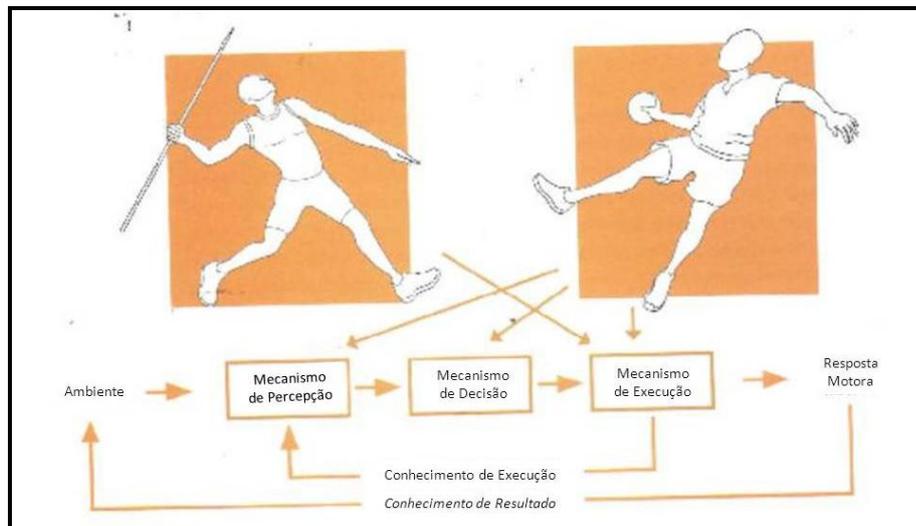
[...] a execução traduz-se pela estruturação sobre controle de um ou vários esquemas motores. Ela corresponde à execução (início/começo), à coordenação e à regulação, a diferentes níveis de controle motor, de sinais enviados aos músculos em vista da realização do movimento desejado.

A função do *mecanismo de execução* consiste em “levar adiante a tarefa projetada conforme os objetivos da ação e a informação ambiental recebida pelo sujeito; dele dependem os atos de movimento para alcançar o propósito estabelecido para a tarefa motora” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 31).

Realizadas as considerações a respeito dos mecanismos de processamento da informação, parece óbvia a importância do assunto no desenvolvimento do ensino dos esportes com interação entre adversários. Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 285) conferem sentido a esse entendimento, quando apontam que “a capacidade para prever e ‘ler’ as intenções dos adversários e formular uma resposta apropriada baseada em aspectos estratégicos, táticos e técnicos tem sido considerada como crucial para o rendimento nos jogos desportivos coletivos”.

Nesse sentido, é primordial que o professor consiga estabelecer uma relação entre os mecanismos de processamento da informação e a lógica interna das modalidades esportivas. Ou seja, os esportes sem interação direta entre adversários se caracterizam por demandar *fundamentalmente* o mecanismo de execução, enquanto as práticas esportivas com interação entre adversários demandam os três mecanismos. Essa compreensão pode ser observada na Figura 3:

Figura 3 – Tipos de esporte e demandas dos mecanismos de processamento da informação



Fonte: González e Bracht (2012, p. 32)

Em relação ao contexto apresentado, González e Bracht (ibidem, p. 32) chamam a atenção para a necessidade de os docentes dominarem os assuntos abordados, pois,

[...] quando o professor não compreende a relação entre as características do esporte com interação entre adversários e as demandas dos mecanismos de processamento da informação dos praticantes, com frequência centra o ensino sobre o movimento/gestos (os chamados ‘fundamentos’), a parte visível do movimento, e não sobre os processos que regulam a ação. Em outras palavras, ensinam os esportes com interação entre adversários, como se fossem sem interação.

1.2.6 Modelos de ensino dos esportes

Ao se pensar nos elementos diretamente envolvidos em uma proposta de ensino-aprendizagem de modalidades esportivas, há diferentes formas que proporcionam visões distintas acerca da interpretação do professor em relação ao conceito de esporte e seu aprendizado. Essas formas de enxergar o ensino dos esportes podem ser denominadas modelos de ensino.

González (2008, p. 26) entende por modelo de ensino dos esportes o

[...] conjunto de concepções ou ideias sobre os elementos diretamente envolvidos numa proposta de ensino-aprendizagem de modalidades esportivas pelo qual se procuram entender/organizar os diversos procedimentos possíveis dentro desse processo (concepções sobre: o praticante/sujeito de aprendizagem, a relação conhecimento dos alunos e atuação, o processo de aprendizagem, as práticas esportivas coletivas com interação, o elemento técnico, o elemento tático individual, a relação entre o elemento técnico e o elemento tático individual, tipos de procedimentos didáticos, a sequência de apresentação de conteúdos, entre outros).

Modelos de ensino são um assunto essencial no desenvolvimento dos esportes, pois a seleção e a priorização das dificuldades dos alunos na atuação em um jogo – durante a realização de um diagnóstico – dependem diretamente do modelo de ensino pelo qual o professor orienta suas ações para ensinar os esportes (GONZÁLEZ; BORGES, 2011). Em outras palavras, modelos são concepções que moldam a forma de entender o processo de ensino-aprendizagem dos esportes. Desse entendimento resulta a seleção de conteúdos realizada pelo professor, sua forma de intervenção durante o desenvolvimento das aulas, o tipo e a dificuldade das tarefas propostas, assim como o papel que o aluno desempenhará durante o processo.

Na percepção de Garganta (1998), a atuação dos jogadores tem relação direta com a forma como eles compreendem o jogo. Segundo o autor, os modelos orientam as decisões, “condicionando a organização da percepção, a compreensão das informações e a resposta motora” (ibidem, p. 21).

Nesse sentido, Graça (1999, p. 204) reforça essa ideia, ao afirmar:

[...] as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem a sua prática de ensino. O conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos, dando forma aos modos como se ensina a matéria aos alunos.

Especificamente no que se refere ao ensino dos esportes coletivos com interação, é possível apontar que, em grandes linhas, há dois modelos: o tradicional e o centrado na tática. Na sequência, abordo esses os dois modelos.

1.2.6.1 Modelo de ensino tradicional

Durante um longo período, acreditou-se que para ensinar esportes o professor de Educação Física deveria concentrar seus esforços no desenvolvimento das habilidades técnicas. Segundo Garganta (1998, p. 22), “desde os anos 60 que a didática dos jogos esportivos coletivos repousa em uma análise formal e mecanicista de soluções preestabelecidas”. Essa linha de raciocínio supõe que a aprendizagem e o aperfeiçoamento da técnica¹⁴ são os elementos centrais para praticar esportes.

Nessa linha, Barroso e Darido (2010, p. 186) apontam que

[...] na década de 70 com a educação física esportivista eram valorizados alunos que executavam corretamente as técnicas das modalidades apresentadas pelo professor. Na verdade, a única forma aceitável para realização dos movimentos era executando a denominada técnica esportiva, existindo uma predeterminação da padronização dos movimentos.

Essa forma de desenvolver o ensino dos esportes é entendida como “modelo tradicional”. Nesse modelo, a forma de desenvolvimento dos esportes está orientada, preponderantemente, ao ensino da execução e reprodução de gestos motores, considerando o esporte como uma soma de habilidades¹⁵. Nessa maneira de ensinar, enfatiza-se o aprendizado da habilidade motora antes da compreensão do jogo. Entende-se, desse modo, que o sujeito aprende através da reprodução do movimento.

Diferentes nomenclaturas têm sido utilizadas para nomear ou fazer referência ao modo tradicional de ensino. Podem ser apontados os termos: modelo tecnicista (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008), metodologia tradicional tecnicista (COUTINHO; SILVA, 2009), perspectivas moleculares (MESQUITA, 2013; MESQUITA; GRAÇA, 2006), analítico-sintético (COUTINHO; SILVA, 2009), modelo analítico (GARGANTA, 1998), abordagens redutoras (GRAÇA, 2013), entre outros.

¹⁴ Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 285) relacionam ao termo técnica a “execução correta de uma habilidade do ponto de vista essencialmente mecânico” e, também a “motricidade escolhida para concretizar a ação”.

¹⁵ Um exemplo dessa compreensão é a referência realizada por Ferreira e De Rose (2010, p. 13) sobre o basquetebol: “O basquetebol é constituído por uma soma de habilidades e movimentos que, unidos, compõem o jogo. Cada uma dessas habilidades, isoladamente, constitui uma unidade significativa e total em si mesma”.

O modelo tradicional tem o foco, exclusivamente, na execução do movimento. Segundo Bayer (1994), isso permite moldar a criança ao modelo adulto através da memorização e da repetição. Barroso e Darido (2010, p. 187) entendem que na perspectiva de ensino desse modelo “há o trabalho isoladamente dos fundamentos para em um segundo momento ocorrer o jogo”.

Diversos autores apontam críticas ao modelo tradicional. Segundo Garganta (1998), nessa perspectiva de ensino dos esportes os gestos técnicos são aprimorados e especializados, porém, como essas atividades são realizadas com a utilização de tarefas que não apresentam tomadas de decisão, suas ações se tornam descontextualizadas da situação de jogo. Do mesmo modo, Pozzobon e Asquith (2001) indicam que essa forma de ensino se baseia na execução repetida de habilidades técnicas específicas, sem preocupação em articulá-las com as exigências de resolução de problemas existentes no jogo. Nesse viés, Ramos e Balbinotti (2009), ao se referirem a iniciação ao tênis na infância, afirmam que “é preciso romper com essa metodologia de ensino, que apresenta uma proposta metodológica unicamente mecanicista, de exercícios repetitivos” (p. 15).

Ao analisar o modelo tradicional, González-Víllora et al. (2008, p. 97) defendem que “o modelo técnico de ensino dos esportes tem ficado obsoleto”, de maneira que “falha na tentativa de formar ‘espectadores cultos’ e ‘jogadores inteligentes’ em diferentes esportes” (ibidem, p. 98). Por isso, “existem várias críticas ao modelo tradicional de ensino dos esportes” (ibidem, p. 98). No mesmo sentido, Tavares e Casanova (2013) expressam que praticar e aprender todas as competências da modalidade esportiva enquanto prática do jogo é uma forma melhor de aprender do que a abordagem tradicional de aprendizagem das habilidades de forma isolada.

Nessa mesma linha crítica, Rufino e Darido (2010, p. 180) apresentam inquietação com o ensino específico do voleibol – que entendo se assemelhar com o desenvolvimento de outros esportes com interação entre adversários: “apresenta-se preocupante o ensino da modalidade esportiva voleibol na escola sem um procedimento metodológico apropriado, tendo o objetivo voltado apenas para a assimilação de gestos técnicos”. Nessa perspectiva, Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 294) sugerem a construção de atividades e jogos “sem submeter as crianças e os iniciantes em geral a desgastantes processos analíticos de repetição de técnicas, na ilusão de que apenas poderiam jogar quando dominassem as habilidades necessárias”. Nessa perspectiva, “o desenvolvimento da técnica deve estar explicitamente incluído no ensino da tática, sendo esta que legitima e confere significado à aplicação das habilidades técnicas no jogo” (MESQUITA; GRAÇA, 2006, p. 272).

De acordo com esses entendimentos, a mobilização de saberes do professor de Educação Física em relação ao ensino dos esportes deve acontecer de maneira que, “ao ensinar o gesto esportivo, promova um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos compreender o significado de suas ações e, assim, fomentar o desenvolvimento da capacidade tática do jogador” (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006, p. 39). Com isso, é possível compreender que não é consentâneo privar o aluno de realizar vivências que o coloquem frente a situações nas quais precise tomar decisões permanentemente, pois essa é a característica dos jogos esportivos.

Esse contexto de desenvolvimento dos esportes sob a ótica do modelo tradicional torna-se mais preocupante quando se pensa nas consequências que a forma de ensino apresentada pode causar. González-Víllora et al. (2008) apontam que a falta de caráter global de um processo excessivamente focado na técnica leva ao progressivo abandono da prática de esportes.

Com base nas exposições, preocupações e críticas apresentadas, torna-se necessário uma *passagem* – em grande escala – do modelo tradicional para outra forma de conceber os esportes. Nesse viés, Garganta (2004, p. 230) defende que essa mudança já está acontecendo, mesmo que lentamente:

[...] temos vindo a assistir uma transição dos modelos centrados na execução de habilidades técnicas para modelos estratégico-táticos baseados na compreensão, nos quais os pressupostos cognitivos do praticante e a noção de equipe são elementos preponderantes.

1.2.6.2 Modelo de ensino centrado na tática

Por outro lado, os modelos de ensino centrados na tática (BAYER, 1994; BUNKER; THORPE, 1982; GRECO, 1998; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 2001; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; OLIVEIRA, 2001; TURNER; MARTINEK, 1995, entre outros) surgem como propostas que entendem que a execução de movimentos deve ser trabalhada quando estiver sendo um problema para o decorrer do jogo, ou seja, deve-se trabalhar a técnica em função da tática. Nesse sentido, Mesquita, Pereira e Graça (2009, p. 945) defendem que

[...] estes novos modelos surgem, em oposição à perspectiva tradicional de fragmentação do jogo em *habilidades básicas* e ao ensino das técnicas isoladas, onde é ignorada a complexidade e a espontaneidade do jogo, para enfatizar a tomada de decisão e a capacidade de intervenção em situações autênticas de prática em referência aos problemas impostos pelo jogo.

No mesmo viés, Ramos, Graça e Nascimento (2006, p. 38) afirmam que “os estudos atuais tendem a dar maior relevância aos aspectos cognitivos, à tomada de decisão, à dimensão tática, aspectos anteriormente negligenciados quer no ensino, quer na investigação”.

Em síntese, os modelos de ensino centrados na tática não se apresentam *contra* o aprendizado das habilidades técnicas. Apenas levam em consideração que a execução do movimento – nos esportes com interação entre adversários – é resultante de um processo de tomada de decisão. Logo, compreendem o esporte como um construto permanente de resolução de problemas surgidos a partir da situação de jogo. Nessa perspectiva, a execução de movimentos é trabalhada quando estiver sendo o entrave que mais prejudica o desempenho dos alunos. Como apontam González e Fraga (2012, p. 81), as habilidades motoras devem ser trabalhadas de forma isolada “apenas se forem um empecilho para a melhoria da atuação inteligente de um aluno no jogo”. Afinal, não tem sentido saber executar uma habilidade técnica sem compreender a razão da sua escolha (MESQUITA, 2013).

1.2.7 Métodos de ensino dos conteúdos procedimentais dos esportes

Frente ao exposto sobre as duas formas de compreender os esportes, o professor, ao entender que o ensino das modalidades esportivas deve ser realizado de uma maneira que propicie ao aluno a descoberta de respostas para as dificuldades surgidas durante a situação real do jogo, segue uma linha de pensamento voltada aos modelos de ensino centrado na tática. No desenvolvimento de aulas com esse olhar, utiliza-se um método de ensino entendido como

[...] procedimentos regulares, explícitos e passíveis de serem repetidos para propiciar condições de aprendizagem de um conteúdo determinado. A função do método de ensino/aprendizagem é proporcionar ao indivíduo (que não consegue executar ‘por insight’ uma determinada ação) os meios, caminhos e ferramentas que facilitem e tornem possível a obtenção de um novo nível de desempenho. Nestes procedimentos se estabelecem os critérios de seleção das tarefas/atividades, o tipo de intervenção do professor e o papel do aluno no decorrer do caminho didático-pedagógico. (GONZÁLEZ, 2008, p. 27).

Em suma, método de ensino é uma sequência de passos que o professor pode utilizar para o desenvolvimento da aula. Trata-se de “uma atitude intelectual que busca identificar, na heterogeneidade das aulas, formas de mediação que facilitem a aprendizagem dos alunos, ainda sabendo que não é possível conseguir o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 77). Como exemplificação de formas para

organização da aula, apresento uma breve descrição de quatro métodos de ensino existentes no meio acadêmico (BAYER, 1994; BUNKER; THORPE, 1982; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997)¹⁶.

A proposta de Bayer (1994) é constituída de três fases. A primeira é a de “orientação-investigação”, em que a atenção é focada nos problemas motores a resolver. Os alunos experimentam o jogo. A segunda recebe o nome de “habilitação-conjugação”, consistindo no professor fazer apelo à tomada de consciência, na tentativa que o jogador analise os diferentes meios empregados na ação, as razões de sua escolha e as correções eventuais que foi levado a efetuar durante a realização. Essa ação ocorre através de indagações. Na última fase, nomeada de “reforço ou estabilização”, ocorre a automatização de um comportamento motor.

O modelo de ensino do jogo para a compreensão (TGfU), proposto por Bunker e Thorpe (1982), é composto por seis fases. As atividades iniciam com um jogo; em seguida ocorre uma apreciação do jogo; posteriormente acontece o momento de conscientização tática; a quarta fase é dedicada ao trabalho sobre as decisões de “o que” e “como fazer”; após, a atenção é centrada na execução das habilidades; finalmente, ocorre a fase dedicada à performance.

O modelo de ensino apresentado por González e Fraga (2012, p. 95) é constituído por sete etapas. A primeira trata-se de um jogo com interação entre adversários, adaptado de forma que evidencie a dificuldade do aluno escolhida para a aula.

Na segunda etapa, os alunos são indagados sobre a situação do jogo que estão vivenciando, as dificuldades e as principais ações para conseguir atingir o objetivo. Esse processo é realizado através de questões como: *Qual era o objetivo do jogo? O que era preciso para marcar gols? O que pode ser feito para abrir espaços na defesa adversária?*

Na terceira, os alunos voltam ao jogo da primeira parte. Trata-se de jogar com a atenção redobrada sobre a regra de ação que está sendo desenvolvida na aula, particularmente em algumas situações de jogo em que a intenção tática em destaque é utilizada.

Em uma quarta etapa, a atenção do aluno é focada sobre o *como fazer*. Para tanto, uma nova sessão de perguntas é realizada, mas agora com foco na dimensão técnica – complementadas com demonstrações –, permitindo ao aluno entender a técnica como suporte da tática. Exemplos de perguntas: *Como faço para dominar a bola? Com qual parte do pé o chute é mais preciso?*

¹⁶ Os resumos esquemáticos desses métodos estão nos anexos desta dissertação.

Em seguida, o quinto passo propõe a realização de tarefas que exercitem aspectos do movimento, que os alunos tenham dificuldade em realizar e que sejam vinculadas à intenção tática em estudo. Por exemplo, se a intenção tática em foco é *observar antes de agir*, não seria interessante trabalhar *dribles*.

Na sexta etapa, acontece a simulação do jogo. Ou seja, os alunos fazem de conta que estão jogando para tentar, de forma coletiva, orientar as ações de quem estiver *utilizando* a intenção tática em estudo.

Finalmente, um sétimo passo permite aos alunos dar sequência à tarefa inicial, o que possibilita avaliar os conteúdos aprendidos na aula e o que ainda falta. Nessa etapa, os autores sugerem que também pode ser proposto um jogo *mais próximo* do formal, procurando facilitar a transposição do que foi aprendido.

A abordagem tática para o ensino dos jogos esportivos proposta por Griffin, Mitchell e Oslin (1997) é composta por três momentos. No primeiro ocorre um jogo (representação, exageração), o segundo é dedicado à conscientização tática e o último trabalho é dedicado à execução de habilidades.

Esses métodos de ensino apresentam em comum formas modificadas/reduzidas de tarefas, a possibilidade de o aluno atuar em situações reais de jogo e o desenvolvimento da técnica subordinada à tática, constituindo-se em boas formas de propor as aulas. Ao realizar a escolha do método de ensino, é preciso avaliar as potencialidades de cada proposta. Tavares, Greco e Garganta (2006) chamam a atenção para a importância das competências cognitivas na formação e na preparação de jogadores e equipes nos jogos desportivos coletivos. No mesmo sentido, González e Fraga (2012, p. 94) defendem que “é importante escolher uma forma de ensino que dê centralidade às intenções táticas”.

Como é possível observar, cada método de ensino tem sua particularidade. A escolha do método tem influência direta no tipo de tarefa a ser utilizada – incluindo a sequência e o momento da aula – e na forma de intervenção do professor durante as atividades. Esses assuntos abordo na parte que segue.

1.2.8 Tipos de tarefas

Na aplicação dos métodos de ensino, utilizam-se tarefas¹⁷ ou atividades entendidas como

¹⁷ Há outras classificações que se propõem a explicar as possibilidades de tarefas, como, por exemplo, a divisão em tarefas de ruptura e de continuidade, apresentada por Graça e Oliveira (1994).

[...] o trabalho a ser executado, geralmente envolvendo dificuldades, esforço ou prazo determinado. No campo esportivo, poderia considerar-se, de forma restrita, os exercícios, jogos, educativos, que se propõe durante uma aula ou treinamento e que o aluno deve realizar. (GONZÁLEZ, 2008, p. 27).

As tarefas motoras estão vinculadas ao grau de dificuldade, ao esforço do aluno e ao prazo determinado para realização. No campo dos esportes, correspondem aos jogos educativos e exercícios (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Essas tarefas motoras podem ser utilizadas para solução de problemas vinculados tanto à técnica quanto à tática, dependendo da classificação. Para tanto, é necessário conhecer os tipos de tarefas.

Quadro 2 – Tipos de tarefas

TAREFAS SEM INTERAÇÃO ENTRE ADVERSÁRIOS		TAREFAS COM INTERAÇÃO ENTRE ADVERSÁRIOS	
Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Trabalha apenas uma habilidade técnica. Exemplo: passar e receber a bola	Prática de duas ou mais habilidades técnicas de forma encadeada. Exemplo: passar, receber e arremessar	Faz parte do jogo, mas não está completa. Exemplo: jogo 3v3, em volta do perímetro ¹⁸	Apresenta todos os elementos do jogo. Exemplo: no ataque: manter a posse da bola, progredir no campo de jogo e construir situações para finalizar

Fonte: adaptado de González e Bracht (2012)

Conforme o quadro anterior, as tarefas tipo I e II não apresentam tomadas de decisão. Com isso, a função do aluno limita-se a realizar habilidades motoras fechadas, não precisando optar entre possibilidades de ação e, conseqüentemente, não necessitando adaptar seus movimentos, uma vez que as tarefas preveem gestos motores preestabelecidos.

Por outro lado, as tarefas tipo III e IV apresentam interação entre adversários, o que significa que o discente precisará selecionar uma ação, entre as várias possibilidades. Nesse contexto, é possível compreender que as tarefas tipo I e II são diferentes das tipo III e IV, pois propiciam aos alunos distintas participações nas aulas.

No processo de ensino-aprendizagem dos esportes, as tarefas têm uma essencial função, de modo que sua proposição necessita ocorrer de forma correspondente às capacidades dos jogadores. Dito de outra forma, é preciso calibrar a tarefa, escolher a atividade adequada para cada objetivo. Se a tarefa proposta for muito difícil, o insucesso

¹⁸ O jogo consiste em uma disputa 3v3, na qual o objetivo da equipe que está no ataque é conseguir que a bola percorra em volta de um retângulo, sem que seja interceptada pelos defensores. Os jogadores não podem progredir quando estiverem com a bola. Ganha a equipe que conseguir que a bola percorra, de forma sucessiva, cinco voltas ao perímetro do retângulo.

repetido e sistemático poderá gerar a frustração do aluno, uma vez que é desmotivador. Por outro lado, se for muito fácil, com desafio reduzido, é insuficiente para estimular a aprendizagem (GRAÇA; MESQUITA, 2006). De acordo com González e Fraga (2012, p. 94), “uma tarefa cumpre seu papel quando está em um nível de dificuldade compatível com as possibilidades dos alunos”.

Uma grande dificuldade que os professores sentem quando buscam realizar o ensino dos esportes pautado na dimensão tática é encontrar tarefas adequadas, que oportunizem o desenvolvimento das intenções táticas. Normalmente, nos livros de *mil e um exercícios* ou *manuals de exercícios* as tarefas tipo III e IV são poucas, quando existem. Por isso, é preciso, a capacidade de modificá-las, pois todas as tarefas podem ser moldadas, através da inclusão de variantes/condicionantes que as alterem, uma vez que isso permite ajustar a atividades aos constrangimentos vinculados aos objetivos da aula (GRAÇA; MESQUITA, 2013).

1.2.9 Intervenção do professor

A função que o professor exerce durante as aulas tem grande responsabilidade na qualidade do conhecimento ofertado ao aluno, sendo um aspecto fundamental na eficácia do ensino. Essa ação que o docente realiza, buscando orientar os discentes, pode ser chamada de intervenção. Segundo Mahlo (1980, p. 41), o termo intervenção corresponde a “ajudar a refletir, a tomar consciência, corrigir, sugerir”. Graça e Mesquita (2006, p. 210) conceituam intervenção como:

[...] os comportamentos que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação substantiva aos participantes. Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais (explicação, demonstração, *feedback*, entre outras formas de comunicação acerca do conteúdo) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem.

A realização de intervenções pelo professor tem fundamental importância no aprendizado dos alunos. Como afirma Mahlo (1980, p. 41-42), a intervenção pedagógica

[...] suporta e orienta muito utilmente a autoinformação e desenvolve ao mesmo tempo o pensamento tático criador. Uma informação exterior apropriada (apresentação de soluções justas, transmissão de conhecimentos, sinais verbais, críticas) acelera, além disso, a educação das atividades tática e leva-a a um nível superior.

Infelizmente, muitos professores que têm a incumbência de ensinar esportes não realizam nenhum tipo de intervenção, e outros, quando o fazem, não conseguem o êxito esperado. Como apontam Graça e Mesquita (2006, p. 209),

[...] com muita frequência os professores deixam os alunos sem assistência na realização das tarefas, deixam que a exercitação se desvie para um mero formalismo sem expectativas ou exigências de qualidade de realização ou rendimento; com muita frequência os próprios professores falham no reconhecimento dos aspectos substantivos essenciais e desviam a atenção dos alunos para aspectos marginais ou acessórios.

Quando o professor não realiza intervenções buscando orientar os alunos, o aprendizado fica comprometido. González e Bracht (2012, p. 82) afirmam que

[...] as tarefas em si têm pouco ‘efeito’, se a experiência não for acompanhada de informações e/ou reflexões sobre os conteúdos que se pretendem ensinar com sua realização. Os alunos podem fazer diversas vezes a mesma ação e o comportamento tático individual continuar o mesmo.

Na mesma linha, Mesquita e Graça (2006, p. 270-271) apontam:

[...] nos jogos desportivos, a inexistência de qualquer tipo de orientação nos cenários de aprendizagem apresentados aos alunos pode desviá-los para interpretações que se afastam claramente dos problemas táticos do jogo e, conseqüentemente, formam uma teia de conhecimentos descontextualizados e desprovidos de significado.

Mediante os posicionamentos dos autores citados, fica evidente, em um primeiro momento, a necessidade da realização de intervenção durante as aulas. Em um segundo instante, a centralidade da intervenção precisa ser pensada e praticada de maneira que direcione o aluno ao aprendizado do conteúdo. Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 291) destacam que “a maior dificuldade com que se depara o treinador está relacionada com o tipo de informação a fornecer aos jogadores e à equipe, nas várias situações de ensino-treino”.

Essa dificuldade se justifica, uma vez que algumas formas de intervenção não apresentam resultados relevantes. Exemplo é a interferência de um professor que, ao ver o aluno realizar um arremesso em um jogo de basquetebol, orienta-o dizendo: “*Acerta esse arremesso!*”. Essa intercessão não trará informação que possibilite ao aluno ter êxito num arremesso futuramente, pois ao arremessar o aluno teve intenção de acertar. Ao contrário, teria relevância se o docente proferisse suas falas para correção de aspectos vinculados à tática ou à técnica, como nos seguintes exemplos, respectivamente: “*Quando estiver livre, parte para a cesta*”; “*Deixe o cotovelo abaixo da bola*”.

Nesse sentido, González-Víllora et al. (2008, p. 102) apontam que uma “possível via de aquisição de erros pode ser a linguagem ou a memorização de conteúdos sem compreensão prévia, o que poderia ser devido as explicações que não estão completamente adaptadas ao nível de desenvolvimento e compreensão das crianças”. No mesmo sentido, Tavares, Greco e

Garganta (2006, p. 295) defendem que “a formação de jogadores/equipes demanda uma intervenção pedagógica atenta e continuada, justificando-se um equilíbrio entre ‘deixar jogar’ e a aprendizagem modelada através dos princípios do jogo”.

A título de exemplificação, apresento no Quadro 3 uma sugestão de intervenção pedagógica apresentada por González e Bracht (2012, p. 111), para um determinado momento do desenvolvimento de uma aula, que tem por objetivo “movimentar-se procurando criar uma linha de passe para receber a bola”:

Quadro 3 – Intervenção do professor: diálogo professor-aluno

<p><i>Fala do professor: Qual era a meta do jogo?</i></p> <p><i>Resposta do aluno: Apoiar o jogador com posse da bola.</i></p> <p><i>Fala do professor: O que você teve que fazer para apoiar?</i></p> <p><i>Resposta do aluno: Movimentar-se para espaços vazios, procurar receber longe da defesa.</i></p> <p><i>Fala do professor: Como você pode ficar longe do defensor?</i></p> <p><i>Resposta do aluno: Usando corte e fintas.</i></p> <p><i>Fala do professor: Foi mais fácil desmarcar-se dos defensores quando você estava se deslocando depressa ou quando empregava a mesma velocidade?</i></p> <p><i>Resposta do aluno: Depressa.</i></p> <p><i>Fala do professor: Foi mais fácil desmarcar-se dos defensores quando você estava perto ou longe deles?</i></p> <p><i>Resposta do aluno: Perto.</i></p> <p><i>Fala do professor: Quando você estava tentando desmarcar-se dos defensores, seu primeiro passo foi em direção a eles ou afastando-se deles?</i></p> <p><i>Resposta do aluno: Em direção a eles.</i></p>

Fonte: González e Bracht (2012, p. 111)

1.2.10 Papel do aluno

As escolhas que o professor faz em relação às tarefas e ao tipo de intervenção privilegiada resultam no papel que o aluno terá durante a aula. Essa participação poderá ser mais ou menos ativa. Como afirmam Graça e Mesquita (2006, p. 211), “os alunos podem ser tidos mais como receptores de informação pré-formatada ou mais como construtores de conhecimento”. Por exemplo, se o educador utilizar tarefas tipo I e/ou tipo II, e a intervenção for centrada na explicação e na demonstração, a participação do aluno se resumirá a executar uma ou mais habilidades motoras, não precisando descobrir as respostas para resolver as dificuldades das tarefas. Ao contrário, se propor tarefas tipo III e/ou tipo IV e indagações sobre as possibilidades de ação, o aluno, além de realizar gestos motores, precisará operar com sua capacidade de tomar decisões e refletir sobre suas ações, necessitando, assim, criar soluções e explicitar seu entendimento sobre as questões surgidas durante o jogo.

Nessa lógica, não parece prudente o docente privar o aluno de realizar escolhas, de ser capaz de decidir sua ação – pelo contrário, é preciso colocá-lo em um papel ativo que, segundo González e Bracht (2012, p. 83), “significa levá-lo a elaborar suas ‘próprias respostas’ sobre aquilo que está aprendendo, a procurar, com base na experiência, a elaboração e testagem de hipóteses, formulação de perguntas e respostas para as dificuldades que o jogo lhe coloca”. Afinal, a atribuição de compromisso e de responsabilidades aos alunos nas tarefas permite a maior autonomia na busca de soluções, o que se reflete em ganhos positivos na aprendizagem (GRAÇA; MESQUITA, 2013). Dessa forma, o aluno precisará descobrir/criar as respostas, sendo necessário que aprenda “a adaptar convenientemente a sua resposta motora de acordo com as exigências inerentes à situação” (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006, p. 291).

1.2.11 Diagnóstico

Uma atitude inevitável ao docente, ao pensar o desenvolvimento dos esportes, é decidir quais conteúdos propor nas aulas, ou, simplificando em uma pergunta: o que ensinar aos alunos? Costumeiramente, muitos professores optam por conteúdos com os quais se sentem mais à vontade, que têm mais facilidade para desenvolver (GONZÁLEZ; BORGES, 2011). Desse modo, os saberes oportunizados aos alunos acontecem de acordo com o *gosto* do educador.

Uma ferramenta essencial para responder à pergunta anterior é a realização do diagnóstico. Trata-se de uma análise do nível do desempenho dos alunos, visando a aferir os problemas que atrapalham o sucesso no jogo. Segundo González e Fraga (2012, p. 144), “um procedimento fundamental para o início de qualquer unidade didática é diagnosticar os saberes prévios dos alunos sobre os assuntos que serão estudados”. De acordo com González e Bracht (2012, p. 97), o diagnóstico “trata-se de uma avaliação inicial com a qual se busca distinguir quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que se pretende ensinar e, simultaneamente, suas maiores dificuldades para dar conta das exigências do jogo”.

Com essa compreensão, é possível realizar uma analogia entre o diagnóstico realizado pelo docente ao trabalhar com o ensino dos esportes e o diagnóstico de um médico. Ao atender um paciente, o médico busca identificar, através dos sintomas, os problemas que estão importunando o indivíduo e, com base no diagnóstico, receita medicamentos para solução do problema. Se o médico não receitar a medicação de acordo com o resultado do diagnóstico, o paciente não será *curado*, podendo até mesmo ter seu quadro clínico agravado. No caso do

professor de Educação Física, a análise dos alunos no jogo serviria para verificar as dificuldades e, de acordo com esse diagnóstico, propor os conteúdos para que os discentes possam melhorar seu desempenho no jogo. Se porventura os conteúdos ensinados aos alunos não corresponderem ao resultado do diagnóstico, os alunos dificilmente terão oportunidade de superar suas dificuldades. Ou ainda, no caso de ensinar uma habilidade técnica de forma isolada quando o problema é tático, “até podemos pensar que prejudica, já que busca automatizar um comportamento que não é precedido por uma leitura da situação, o que pode dificultar mais ainda que o aluno aprenda a observar antes de agir” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 33).

Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que, antes de ensinar determinados conteúdos de uma modalidade esportiva, o professor deve realizar um diagnóstico para identificar as dificuldades que comprometem o desempenho dos alunos durante o jogo. Desse modo, a seleção dos conteúdos ocorrerá segundo as necessidades dos discentes¹⁹.

Segundo González e Fraga (2012, p. 81), a realização do diagnóstico permite “a identificação dos principais problemas, a construção de objetivos exequíveis e a proposição de uma sequência adequada dos temas em estudo”. Os mesmos autores (ibidem, p. 81) argumentam que “cada professor precisa avaliar o que os estudantes de fato sabem sobre o assunto para calibrar a relação ensino-aprendizagem de acordo com a especificidade de sua turma”. Nesse sentido, é imprescindível que o professor/treinador tenha capacidade para identificar os principais erros dos alunos, bem como as circunstâncias presentes na origem da ação da jogada (GARGANTA, 2006). Desse modo, “as intenções táticas a serem efetivamente ensinadas dependem da seleção feita pelo professor depois de aferir o nível de conhecimento prévio de seus alunos sobre o assunto” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 78).

Para realizar a avaliação diagnóstica, González e Fraga (2012, p. 101) sugerem que se “coloque a turma a jogar para ver como se saem”²⁰. Para tanto, a tarefa selecionada precisa ter as mesmas características do jogo formal da modalidade. Por exemplo, se a modalidade proposta for o futsal, quando a equipe estiver no ataque, precisará: manter a posse da bola, progredir no campo de ataque e construir situações para finalizar. Nesse sentido, González e Fraga (2012, p. 101) recomendam jogos “em escala reduzida”²¹ (3v3 ou 4v4). Para tal atividade, os mesmos autores (ibidem, p. 101) advertem que “é recomendável orientar os alunos a realizarem marcação individual (‘cada um marca o seu’)

¹⁹ A avaliação inicial dos alunos é realizada observando toda a turma de alunos, e não individualmente.

²⁰ Os autores indicam a realização de uma filmagem do jogo.

²¹ Em uma quadra de 40m x 20m, poderia ser realizado o jogo em um quarto da quadra, imaginando a quadra dividida em quatro partes iguais, assim haveria quatro jogos entre oito equipes.

O processo de realização do diagnóstico pode ser separado em três momentos. Em um primeiro, identificam-se as dificuldades dos alunos que mais comprometem o desempenho esportivo; posteriormente, priorizam-se esses problemas em uma escolha de importância; e, finalmente, realiza-se a seleção desses problemas – que serão *transformados* em conteúdos a ser desenvolvidos –, de acordo com o número de aulas disponíveis para o desenvolvimento de uma unidade didática. Na sequência, apresento a descrição dessas três etapas.

O primeiro passo do diagnóstico diz respeito à *identificação de todas as dificuldades dos alunos* durante o jogo. Basicamente, consiste em analisar os entraves sobre três aspectos: a) normativo; b) de ordem técnica; c) de ordem tática.

O aspecto normativo vincula-se às regras do jogo. Logo, se o esporte desenvolvido for o basquetebol, por exemplo, será uma dificuldade do aluno o fato de ele se deslocar segurando a bola (sem quicar), *sair correndo com a bola na mão*.

Os entraves de ordem técnica estão relacionados às execuções incorretas de movimentos. Podem ser citados como exemplo, quando os alunos: não conseguem recepcionar a bola; realizam o passe muito forte; estando livres de marcação, próximos ao objetivo, finalizam errado.

As dificuldades de ordem tática, por sua vez, normalmente são as que mais atrapalham os alunos de obter sucesso no jogo. São problemas de intenções táticas, por exemplo, quando os alunos apresentam dificuldades em *observar antes de agir; progredir com a equipe para o ataque; desmarcar-se para receber a bola*.

Cabe mencionar que há uma relação direta entre as dificuldades observadas através do diagnóstico e os subpapéis vistos anteriormente. Por exemplo, a intenção tática *posicionar-se entre o atacante que está marcando e o gol* é uma ação esperada de um defensor. Após a identificação de todos os entraves, é o momento de priorizar a ordem em que os conteúdos serão desenvolvidos.

O segundo passo do diagnóstico consiste em *priorizar as dificuldades dos alunos* verificadas. De acordo com González e Fraga (2012, p. 81), “saber o que os alunos conseguem fazer dentro de um campo de jogo e, particularmente, identificar qual dificuldade mais atrapalha suas possibilidades de desempenho é fundamental para decidir o que é prioritário ensinar”.

Nessa linha, a priorização das dificuldades ocorre de acordo com uma lógica de desenvolvimento dos conteúdos. Trata-se de uma *escolha* que o professor realiza. Por exemplo, ao planejar uma unidade didática para uma turma iniciante, o docente precisará definir qual a sequência dos assuntos que será trabalhada com os alunos, apontando qual será

o conteúdo da primeira aula, qual vai ser o tema da segunda, e assim sucessivamente. Mais precisamente, necessitará decidir, por exemplo, se proporciona aos alunos primeiramente a intenção tática *passar ao jogador desmarcado* ou o *drible*. Essa não é uma decisão fácil, pois o número de conteúdos que poderão ser desenvolvidos está relacionado com o número de aulas da unidade didática.

Finalmente, o terceiro passo consiste na realização da *seleção dos conteúdos que serão ensinados aos alunos*. O número de assuntos abordados depende das dificuldades priorizadas e do número de aulas que serão destinadas para uma unidade didática. Por exemplo, caso a unidade didática tenha 20 aulas, não seria consentâneo trabalhar mais do que dez *dificuldades* – que são *transformadas* em conteúdos –, isso pensando em uma lógica de no mínimo duas aulas para cada conteúdo, o que é bem pouco para algumas intenções táticas²², dependendo da idade e da experiência dos alunos.

É importante que a sequência dos conteúdos, na medida do possível, seja pensada de forma progressiva, pois facilita a evolução do nível de desempenho dos alunos no jogo. No entanto essa organização não deve obedecer uma hierarquização de forma rígida (GRAÇA; MESQUITA, 2013), uma vez que os alunos podem aprender um conteúdo mais rapidamente do que outro. Na parte que segue, apresento a demonstração de um diagnóstico realizado antes do trabalho com a modalidade basquetebol, que contempla os três momentos aqui abordados.

²² Algumas intenções táticas, como *desmarcar-se para receber a bola*, por exemplo, apresentam um grau de complexidade maior, o que dificulta o aprendizado do aluno, demandando um número maior de aulas para efetivamente conseguir uma melhora no desempenho.

Quadro 4 – Diagnóstico em três momentos



Fonte: o autor (2014)

1.2.12 Desenho de uma unidade didática

Definidos os conteúdos, é necessário organizar e distribuir os assuntos ao longo do período que será dedicado ao aprendizado dos alunos. Como apontam Mesquita e Graça (2006, p. 274), “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender”.

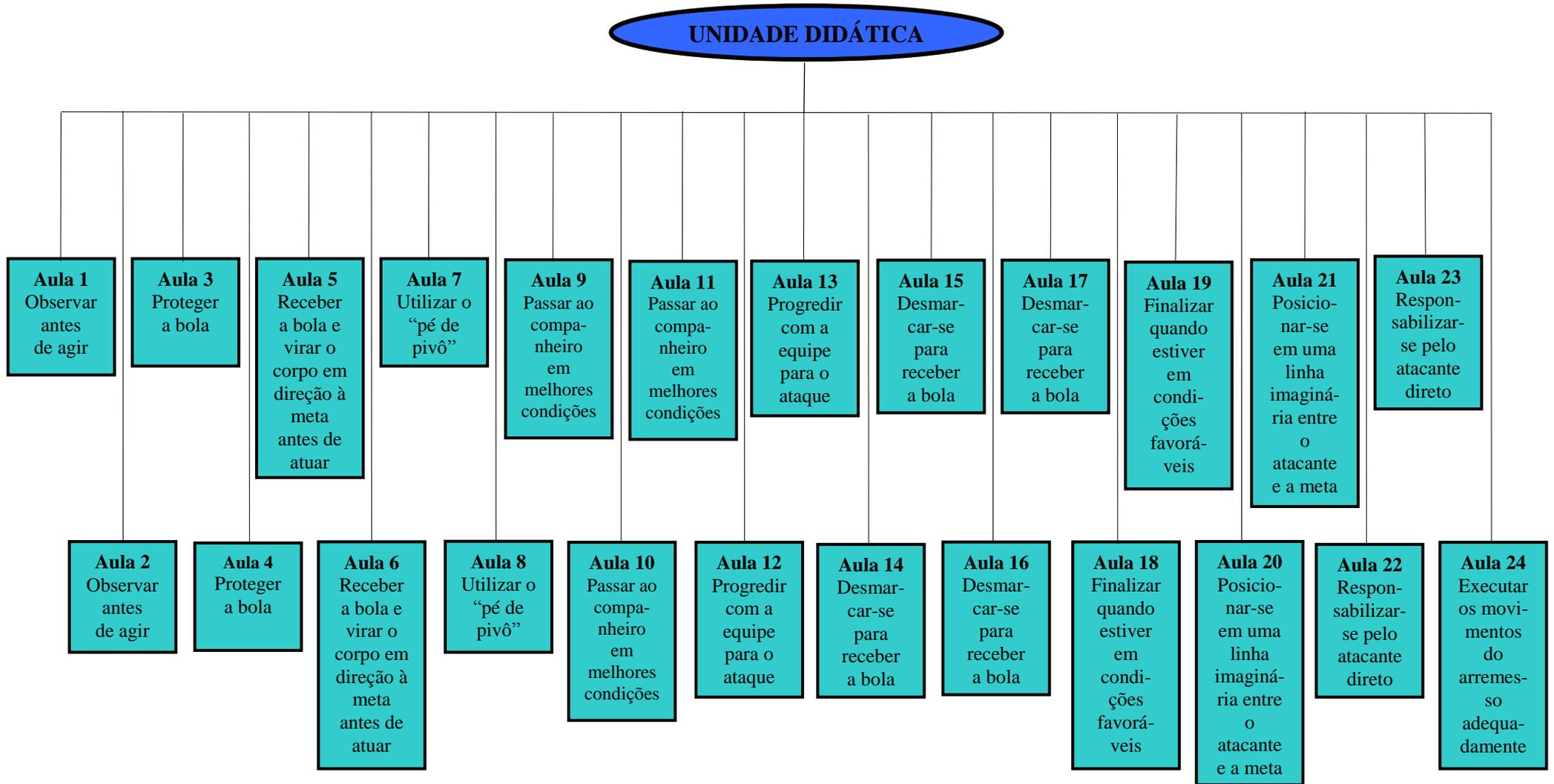
Essa organização pode ser feita através da divisão dos conteúdos de acordo com o número de aulas²³. Dito de outra forma, trata-se de evidenciar o conteúdo/objetivo de cada aula. Esse processo é chamado de Unidade Didática (UD).

Como forma de exemplo, apresento com uma UD de 24 aulas. É um número considerável, que permite o professor desenvolver boa parte das dificuldades encontradas no diagnóstico. Na figura 4, apresento o desenho de uma UD, planejada para o basquetebol, contendo 11 conteúdos²⁴ a serem desenvolvidos em 24 aulas:

²³ O número de aulas de uma UD pode mudar de acordo com o número de aulas que o professor julgar necessário para ensinar a turma.

²⁴ É importante mencionar que os conteúdos não contemplados nesse momento poderão ser desenvolvidos nos próximos anos de trabalho com uma turma. Essa compreensão pauta-se em uma lógica de evolução de complexidade dos conteúdos.

Figura 4 – Exemplo de uma Unidade Didática



1.2.13 Avaliação do desempenho do aluno

O processo de desenvolvimento do ensino dos esportes é uma senda árdua e complexa. Assim, para verificar o resultado do esforço realizado, é importante o docente avaliar o trabalho desenvolvido com os alunos²⁵. No entanto essa compreensão remete ao questionamento apresentado por Betti (2010, p. 144): “o que avaliar no aluno?”.

González e Fraga (2012, p. 160) entendem que “avaliar talvez seja a tarefa docente mais difícil, pois demanda um conhecimento bastante profundo dos vários níveis de organização do processo de ensino-aprendizagem”. Na mesma linha, Betti (2010) aponta que os aspectos a serem avaliados necessitam de interpretação e valoração por parte dos professores, dependendo das suas capacidades e esquemas de percepção. O autor manifesta que

[...] a prática da avaliação é condicionada por aspectos pessoais, sociais e institucionais, e ao mesmo tempo incide sobre todos os elementos envolvidos na escolarização: transmissão de conhecimentos, relações entre professores, alunos e família, interações no grupo, método, disciplina etc. (ibidem, p. 143).

Muitos professores, em diferentes espaços onde os esportes são desenvolvidos com intuito educacional (escolas, clubes esportivos, *escolinhas*, instituições privadas, entre outros), não têm clareza sobre o foco da avaliação. No programa de iniciação e formação esportiva *Atleta do Futuro*²⁶ do Serviço Social da Indústria²⁷, por exemplo, verifiquei – através de observações das aulas, leituras de relatórios e conversas formais e informais – que a maioria dos professores realiza a avaliação do trabalho considerando o *divertimento* do aluno, tendo como orientação a seguinte pergunta: *o aluno se divertiu?*

Antagonicamente à compreensão apresentada, o professor com o entendimento de que o aluno tem o direito de “aprender a jogar melhor”²⁸ (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; SCAGLIA; REVERDITTO; GALATTI, 2013) alguns esportes presentes na cultura corporal de movimento em que está inserido (por tudo que isso pode beneficiá-lo: amigos, viagens,

²⁵ Entendo que o processo de avaliação precisa ser pensado de forma transversal, que se faça presente no decorrer do processo ensino. No entanto, para fins de apresentação neste estudo, abordo esse assunto ao final do tópico 1.2 *Temas essenciais para desenvolver o ensino dos esportes*.

²⁶ Programa de iniciação e formação esportiva, pautado em valores de cidadania e desenvolvimento humano, tais como: respeito, cooperação e solidariedade.

²⁷ O Serviço Social da Indústria (Sesi) desenvolve suas atividades visando à qualidade de vida dos funcionários das indústrias no Rio Grande do Sul. Para tanto, utiliza *produtos* para o atendimento aos industriários e seus dependentes, como por exemplo, o programa *Atleta do Futuro*.

²⁸ Essa expressão vai ao encontro da expectativa, apresentada por González e Fraga (2012, p. 85), de que ao longo dos anos “os alunos adquiram um nível de proficiência que potencialize seu envolvimento em atividades recreativas no contexto do lazer e amplie suas redes de sociabilidade”.

inclusão, aspectos vinculados à saúde, valorização, autoestima, socialização, entre outros), precisa estar ciente de que é necessário avaliar o aprendizado dos discentes. Desse modo, a pergunta de avaliação de uma aula precisa ser: *o aluno aprendeu o conteúdo proposto?*

Nesse contexto, a avaliação “deve estar ‘a serviço da aprendizagem’, auxiliar os alunos a se localizarem no processo de assimilação dos saberes desenvolvidos e funcionar como um mecanismo de calibragem do plano de estudos da prática de ensino do professor” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 159). É preciso que a avaliação seja “condizente com os objetivos de ensino relacionados aos saberes corporais” (ibidem, p. 160).

Especificamente no caso de avaliar o desempenho tático-técnico em jogos esportivos de invasão, é possível encontrar na literatura possibilidades de avaliação que são compatíveis com o entendimento de que a compreensão do jogo deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem (GUILLE, 1986, *Team Sports Performance*, TSAP, proposto por GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1997; *Game Performance Assessment Instrument*, GPAI, desenvolvido por OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, entre outros)²⁹. A maioria dessas ferramentas de avaliação é bastante citada na literatura internacional, pelas suas utilidades na avaliação no desempenho dos alunos nos jogos, mas pouco conhecidas no Brasil (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Na parte que segue, abordo sinteticamente as possibilidades de avaliação mencionadas anteriormente³⁰.

O quadro de análise dos comportamentos de jogo, proposto por Guile (1986), está definido em quatro níveis de desempenho: A, B, C e D, sendo D o mais baixo e A o mais alto. Para seu preenchimento, basta atribuir os conceitos, de acordo com os papéis de ataque (atacante com posse de bola e atacante sem posse de bola) e de defesa. Um aspecto interessante da proposta é o fato de apresentar descrições detalhadas para atribuições dos conceitos, o que facilita a leitura que o avaliador realiza do desempenho do aluno.

O *Team Sports Performance* (TSAP), proposto por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997), é um instrumento de avaliação dos jogadores durante o jogo, com objetivo de capturar informações sobre o desempenho, priorizando os subpapéis de ataque. Basicamente, a avaliação da desenvoltura do aluno no jogo acontece observando dois índices. Um, o índice de *volume de jogo*, é o resultado da soma do número de *bolas recebidas* e do número de *bolas conquistadas*. O outro é o índice de eficiência, que diz respeito à soma do número de *bolas*

²⁹ Esses instrumentos não estão livres de críticas, não os aponto como perfeitos. No entanto são exemplos de formas que permitem avaliar o aprendizado do aluno. Como comentado por González e Fraga (2012, p. 173), esses instrumentos apresentam “mais vantagens do que desvantagens, pois grande parte do proveito pedagógico da implantação desse tipo de ferramenta está na coleta das informações e não no estabelecimento preciso de um *índice de desempenho*”.

³⁰ Mais detalhes sobre esses instrumentos constam nos anexos deste estudo.

conquistadas, número de *bolas ofensivas* e número de *finalizações exitosas*, dividida por dez (valor constante), mais o número de *bolas perdidas*. Logo, após coletar os dados, é possível apontar os indicadores de desempenho dos alunos, somando o *volume de jogo* e o *índice de eficiência*, multiplicando esse valor por dez.

Uma excelente possibilidade que esse instrumento oferece é ser utilizado em atividades de coavaliação, de forma que um aluno avalia outro. No entanto os criadores do TSAP sugerem que, em um primeiro momento, o instrumento seja utilizado para avaliação dos índices da equipe (número de vezes que a equipe consegue a posse da bola, quantidade de finalizações e número de finalizações com êxito), levando em consideração que o jogo deve ser disputado entre *times* equilibrados. Somente após os alunos sentirem-se confiantes na utilização do instrumento é recomendado passar à análise individual.

O *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) consiste em uma ferramenta de observação utilizada para aferir os comportamentos de desempenho nos jogos esportivos com interação entre adversários. O foco das medidas está na análise da capacidade de jogo e no índice de atuação de cada aluno. Trata-se de um instrumento muito útil para avaliar o desempenho dos alunos nos jogos (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

O GPAI é constituído por sete categorias: 1) retorno à base: retorno apropriado do executante à casa ou à posição de recuperação entre tentativas da habilidade; 2) ajustamento: movimento ofensivo ou defensivo, conforme exigência do fluxo do jogo; 3) tomada de decisão: fazer escolhas acerca do que fazer com a bola durante o jogo; 4) execução da habilidade: performance da habilidade selecionada; 5) ação de apoio: movimentos sem bola para receber um passe; 6) cobertura: apoio defensivo ao jogador com bola, ou que se movimenta para a bola; 7) defesa: marcar um adversário (que esteja ou não com a posse da bola).

A proposta de avaliação sugerida por González e Bracht (2012) trata-se de uma lista de verificação do desempenho tático-técnico individual dos alunos, em situação de jogo, tomando como exemplo o basquetebol. Essa planilha de avaliação é um instrumento adequado para coavaliação.

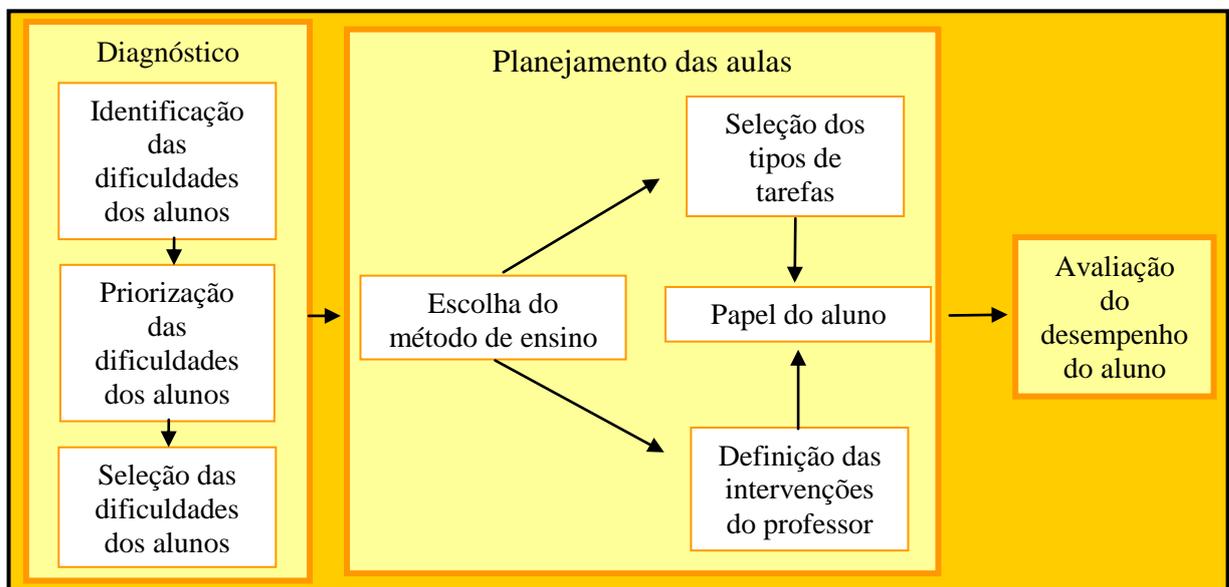
A utilização de instrumentos de avaliação, com foco na compreensão do jogo, é imprescindível no processo de verificação da qualidade do ensino dos esportes com interação entre adversários e, conseqüentemente, do aprendizado dos alunos. Como apontam González e Fraga (2012, p. 173), a adoção dessas estratégias de avaliação auxiliam a

[...] a oferecer feedbacks (pertinentes e relevantes) para os alunos construírem conhecimentos e habilidades sobre o esporte em questão, aumentando suas possibilidades de ação no jogo, tanto na dimensão técnica como tática. Colabora para traduzir o conteúdo de ensino em expectativas de desempenho que podem ser reconhecidas, o que contribui para o aluno entender melhor o que é necessário fazer durante o jogo. Com base nesses instrumentos, é possível dimensionar o progresso dos alunos nas aulas, o que favorece a avaliação das estratégias de ensino implementadas e a própria atuação docente durante a unidade didática.

1.2.14 Sistematização dos temas essenciais para desenvolver o ensino dos esportes

Entendo que a compilação dos assuntos apresentados nos tópicos anteriores é imprescindível para possibilitar ao aluno um aprendizado efetivo, em relação ao conhecimento procedimental nos esportes. Por isso, apresento na sequência um mapa conceitual³¹ que adaptei da proposta de González e Bracht (2012), quando os autores propõem uma sequência de passos para o planejamento de uma unidade didática. Esse mapa busca apresentar uma lógica de compreensão de um caminho – como possibilidade – para desenvolvimento do ensino de modalidades esportivas com interação entre adversários.

Figura 5 – Mapa para compreensão de um caminho para o ensino dos esportes



Fonte: adaptado de González e Bracht (2012)

³¹ De acordo com González e Fraga (2012, p. 28), mapas conceituais “são diagramas que indicam relações entre palavras que representam conceitos, ações, ideias, recortes de um determinado tema”.

Ao encerrar este tópico, ressalto que os temas tratados anteriormente não esgotam a possibilidade de explicação/compreensão dos processos que subjazem à atuação dos jogadores/alunos, a forma que eles aprendem e que o professor ensina. Trata-se de uma proposta pensada para oferecer, aos professores que possuem uma concepção (modelo) e prática de ensino tradicional, uma alternativa que tem a dimensão tática como centralidade.

De posse do suporte teórico apresentado, surge o grande desafio de tentar realizar uma mudança nas concepções dos professores de Educação Física a respeito do ensino dos esportes. Na próxima seção, abordo essa possibilidade de mudança.

1.3 MUDANÇAS DE CONCEPÇÃO DE ENSINO

Frente ao contexto exposto, parece que há uma grande distância entre a concepção de ensino do modelo tradicional e do modelo centrado na tática. Antes de tudo, são olhares diferentes sobre a prática cultural do esporte; como se fossem dois óculos que permitissem visões distintas sobre o mesmo fenômeno.

Desse modo, uma mudança na concepção, particularmente, dos procedimentos de ensino dos professores não é algo que aconteça rápido, tampouco facilmente. Por exemplo, “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2002, p. 56-57).

Alterar essa atuação profissional é um processo sobejamente complicado. Afinal, um indivíduo não irá aceitar uma nova abordagem – diferente do aprendizado atual, que por muito tempo foi tido como a concepção adequada de ensino – porque simplesmente alguém lhe falou. É preciso que as mudanças façam sentido na cultura dos indivíduos (THIOLLENT, 2011).

Imaginemos que um professor acredita, há bastante tempo, que a forma como pensa e trabalha um assunto seja a mais correta. Eis que, em um determinado momento, confronta-se com evidências e argumentos que apontam o contrário, ou seja, que a maneira como ele procedeu por vários anos não é a forma mais adequada de realizar seu trabalho. Isso seria um imenso *choque* para esse docente, e apenas com bons argumentos, bastante tempo e demonstrações práticas esse educador começaria a repensar sua concepção sobre um determinado assunto (GONZÁLEZ; BORGES, 2011).

Conforme esse entendimento, pode-se pensar nas dificuldades e nos desafios que o professor enfrenta ao se deparar com empreendimentos que buscam condições efetivas de mudanças, tanto de concepção quanto na forma de ensino. Mas, também, estando em constante reflexão de sua prática, não caberia ao professor simplesmente ignorar, e sim refletir e analisar as novas e diferentes concepções. Uma nova informação sempre está precedida com base no conhecimento disponível do professor, ou seja, uma nova concepção pode, de alguma forma, relacionar-se com o pensamento que o docente tem sobre o assunto, podendo acontecer de forma consistente e sustentada por evidências (TARDIF, 2002). Assim, um novo aprendizado é o fruto de uma interação entre uma nova concepção e outra já existente.

Aprender a ensinar pode ser encarado como um processo de mudança conceptual, onde se considera as concepções de ensino sustentadas pelos professores, onde se apresentam concepções alternativas consistentes, onde se criam situações que promovam o conflito cognitivo e a insatisfação do professor com as concepções erradas ou inapropriadas e onde se reflita criticamente e se justifique os argumentos que suportam as ideias ou as práticas de ensino. (GRAÇA, 1999, p. 212).

O ideal seria que, através das tentativas de mudanças na concepção de ensino, os professores conseguissem desenvolver capacidades reflexivas de observação, análise, interpretação e tomada de decisão, pois “um professor estará em condições de modificar sua prática, de forma consciente e criativa, na medida em que adquira uma capacidade de analisá-la criticamente” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 467).

González-Víllora et al. (2008) apontam a dificuldade dos professores em realizar reflexões críticas, para mudar sua forma de desenvolver o ensino dos esportes. Os autores (ibidem, p. 120) chamam atenção para “os problemas que têm os professores de diferentes níveis educativos na hora de realizar as modificações metodológicas necessárias para mudar o ensino de uma perspectiva tecnicista ou tradicional para outra orientação mais compreensiva (cognitiva)”. Assim, “não é tão fácil aplicar modelos alternativos” (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008, p. 102). Colabora para tal situação o fato de que pouco se sabe sobre quais são os caminhos e as dificuldades para ajudar os professores a mudarem sua forma de trabalho, no que se refere ao ensino dos conteúdos procedimentais dos esportes (ibidem2008).

1.4 EXPERIÊNCIAS DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Ao abordar o tema capacitação de professores, parto da suposição de que os motivos pelos quais os professores desenvolvem o ensino dos esportes sob uma ótica tradicional não

estão vinculados a *não querer*, e sim a *não conhecer* outra forma. Próximos a esse entendimento, Gaya e Torres (2004, p. 66-67) apontam que

[...] inúmeros professores nas escolas de nosso país não têm convicções claras de como trabalhar com o ensino dos esportes. Muitos deles deixam de fazê-lo, outros apenas permitem que os jogos aconteçam livremente durante as aulas e abstêm-se de realizar quaisquer intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, tornam-se necessários empreendimentos que ofereçam aos docentes a possibilidade de se tornarem reflexivos e a repensarem seu cotidiano profissional, em relação ao processo de ensino dos esportes. Todavia é essencial que esses estudos tornem possível o acesso dos educadores às novas formas de pensar e ensinar os esportes, com ênfase no conhecimento procedimental. No mesmo sentido, Bracht et al. (2003, p. 116-117) apontam que

[...] somente haverá chance de mudança se forem oferecidas aos professores condições para que tomem consciência de suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente em situações extensivas e dinâmicas, que possibilitem o exame pessoal e o de outras pessoas e o confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las.

Do mesmo modo, Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 66) defendem a importância da atualização profissional, alertando para os limites das universidades: “não podemos confiar apenas no conhecimento gerado na universidade para formação profissional e melhoria institucional”. Os autores entendem que é possível “no máximo formar profissionais para iniciarem sua prática” (ibidem, p. 66).

1.4.1 Experiências de capacitação de professores através da pesquisa-ação para mudar a prática

Alguns ensaios de mudanças na concepção de ensino na Educação Física têm sido realizados através da formação permanente, uma vez que há um consenso generalizado de que a formação continuada é uma exigência para qualquer campo profissional.

Nesse viés, Molina Neto et al. (2006, p. 47) apontam que a formação permanente tem se configurado como tentativas de se obter “um perfil de formação e estabelecer critérios de validade para o conhecimento mínimo necessário que deve ser incorporado pelo professor de educação física para exercer, de modo satisfatório, seu trabalho”. Esses mesmos autores ressaltam que a formação permanente tenta conseguir: “a) a busca de soluções individuais dos sujeitos certificados ou em processo de certificação de formação inicial; b) as necessidades

estratégicas dos reformadores e das reformas curriculares; c) as demandas de determinados grupos sociais e interesses corporativos” (ibidem, p. 50).

Na procura por bibliografias relacionadas à pesquisa-ação e à mudança na concepção de ensino na Educação Física, encontrei estudos que buscaram auxiliar os professores no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Na sequência, apresento a descrição de três estudos (BETTI, 2010; BRACHT et al., 2003; MENDES, 2008) que utilizaram a pesquisa-ação como ferramenta de pesquisa.

Betti (2010) realizou uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física, centrada no conhecimento atitudinal. Com a participação de seis professores, foram desenvolvidas 11 reuniões de trabalho, em duas etapas. Na primeira, ocorreu o estudo da literatura sobre *avaliação* e planejamento da proposta de pesquisa, e, na segunda etapa, o relato e a discussão das aulas realizadas. Metodologicamente, tendo o tema *discriminação/exclusão* como conteúdo, os alunos – dos docentes participantes da investigação – assistiram ao vídeo em que eles participaram de um jogo esportivo na escola e a outro de um seriado televisivo, em que o episódio tinha o nome de *Pernas de Pau*. Após, foram realizados questionamentos aos alunos e diálogos visando à sensibilização sobre o tema da aula. Os resultados trazidos por Betti (ibidem, p. 150) afirmam que a investigação proporcionou aos alunos uma “adequada compreensão” do conteúdo, mesmo sem a análise de “causa-efeito entre os vídeos e as mudanças de valores e atitudes dos alunos, já que a avaliação de mudança de condutas só poderia ser dar no longo prazo”.

Bracht et al. (2003) realizaram uma pesquisa-ação no âmbito da formação continuada como estratégia político-metodológica para superação dos problemas ligados à estruturação da Educação Física na escola, no entanto, sem abordar o ensino dos esportes. O foco centrou-se – com base nas dificuldades dos professores – na inexistência de uma proposta curricular, na falta de tempo para planejamento, na desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular e na resistência dos alunos para realizar as atividades. Como resultados, Bracht et al. (2003, p. 116) apresentam que os professores:

[...] assumiram papéis de natureza colaborativa de parceria, em que cada um tinha o que aprender com o outro e a relação foi antes multifacetada do que hierarquizada; [...] a prática docente envolve a vivência de situações e problemas não solucionáveis com a simples explicação do conhecimento técnico-teórico disponível, e por outro, expõe o professor a demandas que se modificam; as diferentes concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e em quadra e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

Tendo o tema das mídias na Educação Física escolar como foco, Mendes (2008) realizou um estudo com a intenção de propiciar, aos professores participantes, análises e reflexões sobre o tema, além de fomentar experiências com a utilização de tecnologias midiáticas nas aulas.

Inicialmente, foi realizado um curso de formação continuada – com o tema *Mídia e Educação* – para professores de Educação Física. Ocorreram 11 encontros, com um caráter teórico-prático. Visando a instigar a produção de conhecimentos que se efetivassem na prática pedagógica em sala de aula, objetivo do curso, o autor exigiu que o tema das mídias fosse problematizado através de estratégias de leitura, debate da literatura sobre o assunto e análise de materiais midiáticos (vídeos, jornais e *blogs*). Ao final do curso, Mendes relata, entre outras coisas, que cada participante criou uma proposta de problematização das mídias para ser trabalhada na escola, sob forma de projetos. Analisando tais propostas, o autor verificou que os saberes elaborados no curso foram mobilizados no cotidiano escolar. Além disso, a pesquisa-ação mostrou-se adequada ao tipo de investigação, pois possibilitou benefícios tanto à escola quanto à Educação Física, que passou a dispor de mais elementos para entender alguns aspectos que fazem parte do campo da Mídia-Educação.

De forma geral, grande parte das investigações que se propõe a realizar este tipo de estudo está centrada principalmente nos aspectos conceituais/críticos. Ou seja, as pesquisas trabalham/investigam os conhecimentos a respeito dos esportes, dando ênfase ao *saber sobre* e ao *saber ser*, e raramente ao *saber fazer*. Desse modo, parecem raras as pesquisas em que, após identificar o *problema*, o pesquisador procura intervir para mudar uma determinada concepção.

1.4.2 Experiências de capacitação de professores através da pesquisa-ação para mudar o ensino dos esportes

No desenvolvimento do ensino dos esportes, algumas investigações têm utilizado a pesquisa-ação, mesmo que de forma tímida, como tentativa de intervenção junto aos professores. A seguir, apresento duas experiências de capacitação de professores (BARROSO; DARIDO, 2010; GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008) voltadas ao ensino dos esportes.

Barroso e Darido (2010) utilizaram a pesquisa-ação com o objetivo de construir, implementar e avaliar uma proposta de ensino no voleibol nas dimensões conceitual, procedimental e principalmente atitudinal. No desenvolvimento da pesquisa foram realizados

oito encontros, com um grupo formado por quatro professores que trabalhavam com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os autores desenvolveram o trabalho – por meio de leituras solicitadas, reuniões e análises das aulas com os alunos –, pautado em cinco categorias: 1) condições de trabalho; 2) por que e para que ensinar o voleibol; 3) técnica esportiva e rendimento; 4) dimensões do conteúdo; 5) alunos – características, expectativas e participação. Os resultados apresentados pelos autores apontam que o estudo: possibilitou o contato com realidades diferentes; garantiu novas aprendizagens; mostrou a importância da discussão em grupo para o crescimento profissional; propiciou a reavaliação da própria prática pedagógica; proporcionou a transposição da dificuldade de ensinar voleibol; possibilitou um ensino de qualidade tanto para os alunos mais habilidosos quanto para os menos habilidosos; ofereceu a possibilidade de utilizar o conhecimento adquirido no estudo, para uma futura prática profissional.

González-Víllora et al. (2008) realizaram uma pesquisa-ação com um grupo de professores de Educação Física, na qual foi desenvolvido um projeto de jogos modificados e aplicados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em esportes de invasão. Basicamente, os autores dialogaram com os docentes sobre análise das estruturas de tarefas esportivas, propondo alterações para o desenvolvimento das intenções táticas dos alunos. O objetivo central desse estudo consistiu em desenhar novas tarefas para o desenvolvimento tático-técnico de crianças, no processo de aprendizagem nos esportes de invasão. Metodologicamente, os autores adaptaram e contextualizaram tarefas já existentes, promovendo um caráter *mais tático*. Como resultados do trabalho, González-Víllora et al. (ibidem) apontam que os professores são capazes de superar os problemas metodológicos, uma vez que obtiveram “aprendizagem significativa” em dois momentos: um, “aprendendo a aprender”, e outro, “aprendendo a ensinar”. No mesmo sentido, manifestam que a realização da experiência, em uma situação real de ensino, permite afirmar que os processos realizados na investigação são possíveis e conseguem contribuir com a formação dos professores no próprio local de trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordo a seguir o tipo de pesquisa escolhida e a descrição dos conceitos, dos objetivos e da relevância da pesquisa-ação de acordo com autores contemporâneos. Após, apresento os sujeitos que constituíram o grupo de estudos e os motivos que implicaram a escolha destes. Na sequência, descrevo, metodologicamente, *como* os encontros do grupo de estudos foram desenvolvidos, apontando os temas e descrevendo cada um dos 26 encontros do grupo, além das observações e das filmagens das suas aulas. Finalmente, menciono os instrumentos de coleta de dados e seus processos de utilização.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A investigação proposta está pautada em uma abordagem qualitativa, com foco na interpretação, no significado e no sentido do trabalho docente. Mais especificamente, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, na qual o sujeito-pesquisador participa diretamente das reflexões acerca do trabalho.

De acordo com Thiollent (2011, p. 20), trata-se de

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

Segundo Gaya et al. (2008, p. 115-116), “é uma pesquisa predominantemente coletiva, exige a participação dos atores sociais envolvidos no estudo e, além do mais, pressupõe a transformação nos níveis de consciência dos partícipes”.

Para Betti (2010, p. 142), a pesquisa-ação diz respeito à “pesquisa na qual as pessoas envolvidas têm participação ativa, e na qual há uma exigência de conhecimento a ser produzido”. Essa necessidade de evolução não está relacionada apenas com a resolução de um problema prático da melhor maneira – busca melhorar a prática educativa (BETTI, 2013).

O mesmo autor, em parceria com Mendes e Pires, ressalta que a pesquisa-ação

[...] recentemente passou a compor a gama de recursos metodológicos disponíveis na Educação Física brasileira. Trata-se de um tipo de pesquisa que não se baseia em uma “metodologia” fixa, mas na flexibilidade em relação aos contextos da vida cotidiana e situações relevantes que surgem no processo.

O pressuposto elementar da pesquisa-ação reside na participação do pesquisador na situação investigada, embora não se resuma unicamente a isto. (BETTI; MENDES; PIRES, 2013, p. 289-290).

De acordo com Tripp (2005, p. 443), a pesquisa-ação é “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 65) apresentam o seguinte significado para pesquisa-ação: “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas”. Para González-Víllora et al. (2008, p. 106), pesquisa-ação

[...] é aquela em que um investigador coordenador requer a participação de um grupo de professores para poder desenvolver a investigação e ainda para determinar o objetivo da investigação, ter o desenho teórico, o desenho metodológico, orientar o grupo de docentes como pesquisadores, ajudar e guiar o professorado durante o processo, organizar as tarefas do grupo de trabalho e elaborar o informe final.

Greenwood e Levin (2006, p. 100), por sua vez, definem a pesquisa-ação como

[...] a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meios de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento do pesquisador profissional como *insider* em projetos de mudança social que visam aumentar a imparcialidade, o bem-estar e a autodeterminação.

Esses mesmos autores descrevem que a pesquisa-ação: a) é a investigação na qual há coprodução de conhecimentos entre os participantes e o colaborador, por meio de processos comunicativos/colaborativos; b) trata a diversidade de experiências e de capacidades dentro do grupo local; c) concentra-se no contexto, e seu objetivo é resolver problemas da vida real.

O objetivo da pesquisa-ação está além da proposição de mudança de situações. Thiollent (2011) aponta dois objetivos da pesquisa-ação, havendo relação entre eles: o objetivo *prático*, que tem o intuito de resolução de problemas, sendo o eixo principal da investigação, e o objetivo de *conhecimento*, que possibilita uma melhor obtenção das informações. Na mesma linha, Betti (2010, p. 142) manifesta que o objetivo da pesquisa-ação

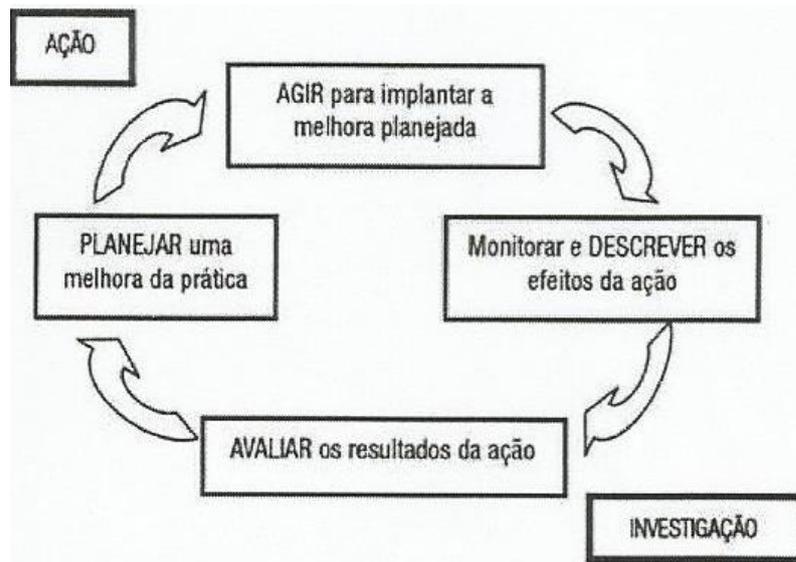
[...] não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa; preocupa-se, portanto, com a mudança da situação e não só com sua participação. Tal característica confere então à pesquisa-ação uma dimensão ética.

De acordo com André (1995), o surgimento da pesquisa-ação teve o intento de investigar as relações sociais, buscando promover alterações nos comportamentos e nas ações

das pessoas. Trata-se de uma prática reflexiva, com ênfase social, sendo realizada em grupo (ELLIOTT, 1990).

Buscando estabelecer uma possibilidade de sequência de passos para realização da pesquisa-ação, Tripp (2005) descreve um processo em quatro partes, que estariam entre agir na prática e investigar essa ação: planejar, agir, descrever e avaliar. Esse entendimento está apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005)

A pesquisa-ação tem a característica de desenvolver um trabalho que beneficia a unificação das partes teórica e prática. Greenwood e Levin (2006, p. 101), por exemplo, apontam que a pesquisa-ação é contrária à separação entre teoria e prática: “os pesquisadores que se ocupam da pesquisa-ação rejeitam os argumentos pela separação entre a práxis e a teoria na pesquisa social. Ou a pesquisa social é aplicada, ou não será uma pesquisa”. Desse modo, a “pesquisa-ação está preocupada com mudanças significativas na vida das pessoas em sociedade” (GAYA et al.; 2008, p. 116).

Bracht et al. (2003, p. 71) apontam que a pesquisa-ação permite: “a) vincular o conhecimento da realidade, da própria prática, com a ação, e b) os sujeitos, que na pesquisa ‘tradicional’ participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática”. Na mesma linha, Thiollent (2011, p. 22) defende que “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Com base nos conceitos e nos objetivos da pesquisa-ação apresentados nos parágrafos anteriores, é possível apontar a relevância e as potencialidades desse tipo de investigação. De acordo com Gaya et al. (2008, p. 112), “a pesquisa-ação representa uma alternativa de significativa relevância, principalmente para as ciências aplicadas, como é o caso das ciências do movimento humano”. Como resume Thiollent (2011, p. 106), a pesquisa-ação “trata-se de conhecer para agir e agir para transformar”.

Reforçando esse entendimento, Rufino e Darido (2010, p. 8) indicam que a pesquisa-ação é “uma ferramenta metodológica de grande valia para a educação de maneira geral e à educação física escolar de maneira mais específica”. Com um entendimento parecido, porém mais radical, Greenwood e Levin (2006, p. 98) apontam que “a pesquisa voltada para a ação social, especificamente a pesquisa-ação, é a forma que a pesquisa social deve assumir caso quera alcançar resultados válidos, realizar uma mudança social útil e reconectar as universidades à sociedade como um todo”.

Não obstante, pesquisa-ação, enquanto instrumento de investigação, não é tradicional em nosso país. Bracht et al. (2003, p. 71) referem que o estudo e a utilização da pesquisa-ação “são bastante recentes no Brasil, basicamente a partir da década de 90”. No mesmo sentido, Rufino e Darido (2010, p. 8) afirmam que “a educação física escolar ainda não se apropriou de modo significativo das possibilidades da pesquisa-ação enquanto ferramenta de aproximação entre conhecimento e práxis pedagógica”.

É possível atestar a consistência dessas afirmações, quando se observa o estudo realizado por Rufino e Darido (2010), no qual os autores analisaram cinco periódicos³² da área da Educação Física escolar. Através da pesquisa das palavras-chave *pesquisa-ação* e *educação física escolar*, no banco de dados dos periódicos, o objetivo consistiu em verificar o número de trabalhos que utilizaram a pesquisa-ação. Os autores constataram que, do total de 876 artigos encontrados, “apenas 22 (2,51%) abrangeram a pesquisa-ação e a educação física escolar” (ibidem, p. 8). Com isso, os pesquisadores entendem que a pesquisa-ação, enquanto ferramenta metodológica de pesquisa na área da Educação Física escolar, é bastante recente, havendo uma baixa quantidade de publicações. No entanto apontam que o número de trabalhos tem aumentado nos últimos anos, ilustrando que essa forma de pesquisa ainda está *engatinhando* na área da Educação Física, constituindo-se em um método ainda pouco

³² Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE), Revista Pensar a Prática (Universidade Federal de Goiás – UFG), Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (Universidade Presbiteriana Mackenzie – RMEFE), Revista Motriz (Universidade Estadual Paulista – UNESP Rio Claro) e Revista Movimento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS).

explorado. De todo modo, “a tendência geral é que haja um aumento no número dos estudos que relacionam a educação física escolar com a pesquisa-ação” (ibidem, p. 8).

2.2 A CONSTRUÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS

Uma investigação na qual se utiliza a pesquisa-ação, para tentar identificar *onde* estão e *quais* são as possibilidades de mudança de concepção, a respeito do processo de compreensão e ensino dos esportes, apresenta a necessidade da constituição de um grupo de estudos que se supõe³³ não se tornará efêmero. O processo de escolha dos professores para participar do estudo é uma ação intrincada, repleta de muitas incertezas. Em uma pesquisa como esta, em cujo projeto propus realizar 23 encontros de estudos, não é interessante que algum integrante desista da participação no grupo, mesmo havendo ciência que deixar de participar – a qualquer momento – é um direito de cada sujeito convidado³⁴.

Estando ciente dessa possibilidade, procurei considerar vários critérios para definir quais professores seriam convidados a formar o grupo. Julguei que seria pertinente: a) conhecer os docentes; b) saber que realizavam o ensino dos esportes de acordo com o modelo tradicional; c) haver proximidade geográfica considerável³⁵ entre as cidades onde os envolvidos residiam e a cidade que resido, para que eu tivesse facilidade de acesso, no que se refere à distância/proximidade³⁶; d) convidar docentes que pudessem participar do grupo de estudos durante seu horário de trabalho.

Tendo os critérios estabelecidos, pareceu-me sensato realizar a investigação com os professores do Programa Atleta do Futuro³⁷ do Serviço Social da Indústria (Sesi) no Rio Grande do Sul, um vez que eu trabalhava³⁸ nessa empresa quando ocorreu a definição dos sujeitos para pesquisa. Além disso, a opção pelos sujeitos desta pesquisa foi influenciada

³³ Utilizo o verbo *supor* no presente do subjuntivo, pois não há como assegurar que os professores permanecerão no grupo durante longo tempo, uma vez que a participação é voluntária.

³⁴ Em uma investigação anterior, com foco na pesquisa-ação (GONZÁLEZ; BORGES, 2011), dos sete professores que iniciaram o estudo apenas três se mantiveram até o encerramento. A pesquisa teve 25 encontros ocorridos no espaço de dois anos e meio.

³⁵ Julgo considerável uma distância em torno de 100 km.

³⁶ Thiollent (2011, p. 70-71), referindo-se ao êxito no objetivo da investigação, aponta que “a solução do problema deve levar também em consideração a facilidade de acesso às pessoas da população e suas condições de participação”.

³⁷ O Programa Atleta do Futuro é um projeto de iniciação e formação esportiva, pautado em valores de cidadania e desenvolvimento humano, tais como: respeito, socialização, cooperação, integração, entre outros. Suas atividades ocorrem nos Centros de Atividades do Sesi, nas instalações das indústrias ou espaços públicos, para crianças e jovens de seis a 17 anos de idade.

³⁸ Trabalhei como funcionário do Sesi de maio de 2009 a janeiro de 2014.

pelos seguintes fatores: a) o Sesi, em seu setor do lazer³⁹, incentiva o desenvolvimento profissional dos seus funcionários; b) os professores do Programa Atleta do Futuro têm, em sua carga horária semanal, oito horas para estudos e planejamentos, viabilizando que os encontros fossem realizados durante o horário de trabalho; c) o Sesi possui uma excelente infraestrutura, com sala para as reuniões de estudos e ginásio esportivo; d) as aulas práticas poderiam ser realizadas com os alunos do Programa Atleta do Futuro; e) possuía – e ainda possui – uma ótima relação com os docentes, sujeitos dessa investigação; f) após um primeiro contato, os cinco professores haviam se mostrado interessados em participar do estudo.

Os primeiros contatos com os professores foram estabelecidos através de ligações telefônicas, pelas quais marquei encontros com cada um deles. Via telefone, de forma geral, os docentes mostraram-se interessados, apesar de receosos e curiosos, em obter informações a respeito do que se tratava exatamente, quando e como os encontros de estudos ocorreriam.

O convite formal *oficial* para a participação no grupo de estudos aconteceu individualmente, no ambiente de trabalho de cada um. Busquei explicar minha ideia para os encontros, minha proposta, a lógica de funcionamento da pesquisa-ação e os cuidados éticos⁴⁰ etc.

2.3 SUJEITOS

Os sujeitos participantes da investigação foram cinco docentes, com formação em Educação Física, os quais desenvolvem o ensino dos esportes no Programa Atleta do Futuro do Sesi, nas regiões Centro-Leste e Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, sendo quatro do gênero masculino e uma do gênero feminino. Esses participantes, juntamente comigo, formaram um grupo de estudos.

O grupo de docentes partícipes se caracteriza pela heterogeneidade quanto à idade, à instituição onde concluíram a formação inicial, ao período de conclusão da formação inicial, ao tempo de experiência docente e às vivências esportivas enquanto praticantes. Na parte que segue, apresento um breve histórico de cada um deles.

³⁹ O Sesi possui uma constituição baseada em setores: educação, lazer, saúde e responsabilidade social.

⁴⁰ Posteriormente, no tópico *Cuidados éticos*, menciono os detalhes a esse respeito. Não os apresento aqui para não se tornar repetitivo.

Professor Alberto⁴¹: 45 anos, concluiu o curso de graduação (Licenciatura) em 2006. Em sua vivência com esporte, pode ser apontado que foi jogador e treinador de basquetebol amador em diversas equipes no Rio Grande do Sul. Atua como docente há 15 anos.

Professora Cláudia: 27 anos, concluiu o curso de graduação (Bacharelado e Licenciatura) em 2009, e o curso de pós-graduação em Ludopedagogia e Arte-Educação na educação infantil e séries iniciais em 2013. Atua como docente há cinco anos.

Professor Danilo: 44 anos, concluiu o curso de graduação em 2005. Danilo é sócio-proprietário de uma *escolinha* de futsal, em uma cidade da região Metropolitana de Porto Alegre. Atua como professor há 15 anos.

Professor Pedro: 30 anos, concluiu o curso de graduação (Bacharelado e Licenciatura) em 2009, e o mestrado em 2013. Pedro tem experiência como treinador de equipes de futsal no Rio Grande do Sul. Atua como docente há dez anos.

Professor Ricardo: 31 anos, concluiu o curso de graduação (Licenciatura, em 2007, e Bacharelado, em 2009). Está cursando pós-graduação em Gestão Esportiva. Ricardo jogou voleibol profissionalmente, atuando em equipes do Rio Grande do Sul, de São Paulo e da Espanha. Atua como docente há oito anos.

Realizado o breve histórico dos sujeitos, julgo importante fazer uma descrição sobre o Serviço Social da Indústria e o Programa Atleta do Futuro, visando a apresentar as principais características do contexto em que os professores estão envolvidos.

No decorrer de sua existência, o Serviço Social da Indústria (Sesi) tem se empenhado na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, tentando intervir socioculturalmente para contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população. Conforme as diretrizes técnicas e de gestão do Programa Atleta do Futuro, o “Sesi convida as pessoas e a sociedade para atuar conjuntamente no enfrentamento das problemáticas sociais. Entre as suas áreas de atuação, o esporte e o lazer sempre estiveram presentes no cotidiano de industriários e comunidade” (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA, 2010, p. 13).

Nesse contexto histórico de ações na área esportiva, o Sesi criou há mais de 20 anos o Programa Atleta do Futuro (PAF), que “apesar do nome sugestivo, não tem como objetivo a formação de atletas em alto nível de desempenho. A intenção do nome e do próprio projeto é provocar uma reflexão acerca dos ‘atletas’ de que necessitamos para o futuro, com uma formação mais abrangente” (ibidem, p. 23).

⁴¹ Visando a preservar a identidade dos participantes da investigação, os nomes dos professores foram substituídos por prenomes fictícios.

O PAF atende crianças e jovens de seis a 17 anos de idade, que frequentam turmas divididas por *fases de desenvolvimento*, de acordo com a idade. Nesse momento, é importante esclarecer que o estudo realizado com os professores nesta investigação foi proposto para aplicação com alunos a partir da fase *Esportes 1*, prevista pelo PAF, ou seja, 11 e 12 anos de idade. No Quadro 5, consta a divisão por idades e as respectivas fases.

Quadro 5 – Níveis de aprendizagem do Programa Atleta do Futuro (Sesi)

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM	
Idade	Fases de desenvolvimento
6, 7 e 8 anos	Multiesportiva
9 e 10 anos	Iniciação pré-esportiva
11 e 12 anos	Esportes 1
13 e 14 anos	Esportes 2
15, 16 e 17 anos	Esportes 3

Fonte: Serviço Social da Indústria (2010, p. 31)

2.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Na tentativa de reunir todas as informações disponíveis e possíveis, utilizei os seguintes instrumentos para a coleta de dados durante os encontros: a) as filmagens das aulas dos professores com seus alunos, ministradas antes e após o estudo, através de uma câmera digital, marca Sony, modelo DSC-W570; b) as gravações das *falas* dos professores, por meio de um gravador, marca Panasonic, modelo RN-202; c) as filmagens dos encontros, realizadas com a câmera anteriormente mencionada; d) as anotações realizadas pelos docentes, as quais foram recolhidas ao final das reuniões; e) os registros, em um diário de campo, sobre o desenrolar dos encontros, sendo que alguns desses registros ocorreram durante as reuniões e outros realizei em casa, após o retorno do campo.

A definição dos instrumentos para a coleta de dados foi realizada levando em consideração as recomendações de Vianna (2003). Esse autor sugere que as anotações no campo sejam feitas imediatamente, na medida do possível: “evita-se, assim, escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho que está sendo realizado” (ibidem, p. 31).

Contudo o referido autor alerta sobre a possibilidade de comprometimento da confiabilidade dos dados observacionais, em virtude de compreensíveis limitações do

pesquisador: cansaço, preocupações, tédio e outras mais. De acordo com Vianna (2003), isso pode ser atenuado, quando existem dados gravados que podem ser revistos em diferentes momentos. Segundo o autor, “o observador pode identificar comportamentos à medida que eles ocorrem; pode registrar em seu diário de campo aspectos relevantes dos comportamentos, ou registrá-los na sua totalidade, usando para esse fim, *videotapes*” (ibidem, p. 35).

2.5 OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS

O processo de investigação ocorreu em 26⁴² encontros de estudos com os docentes, dez observações/filmagens das aulas práticas e duas participações em que ministrei aulas práticas juntamente com os professores nas suas turmas, totalizando, assim, 38 *idas a campo*. Nos encontros do grupo de estudos⁴³, atuei como mediador de diálogos críticos-reflexivos⁴⁴ ou, como denomina Betti (2013), facilitador e colaborador. A esse respeito, González-Víllora et al. (2008, p. 106) apontam que “mediante o processo de reflexão com os professores se pretende que o professorado compreenda em profundidade sua prática para melhorar sua qualidade educativa e, por sua vez, conseguir seu desenvolvimento profissional”. A pesquisa-ação, com o auxílio de colóquios reflexivos, é uma forma de investigação que permite a concretização do conhecimento através de uma construção reflexiva.

Por meio desse modo reflexivo, o grupo de professores pôde expressar suas representações⁴⁵ (STIGGER, 2007) sobre as concepções que possuem acerca do ensino dos esportes. Após essa análise e compreensão, foram criadas, juntamente com os docentes, condições para que estes pudessem repensar sua prática, através de encontros para estudos.

Esses encontros consistiram em reuniões e seminários⁴⁶ e ocorreram de agosto de 2013 a maio de 2014, uma vez por semana, em uma sala de aula de um dos Centros de Atividades do Sesi, na região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Cabe informar que as aulas práticas dos docentes com seus alunos foram filmadas, e todos os encontros foram gravados.

⁴² No projeto deste estudo, estavam programados 23 encontros.

⁴³ Utilizo o termo *grupo de estudos* como forma de identificar as atividades dos envolvidos nesta investigação durante encontros. Cabe mencionar que minha ideia foi auxiliar/orientar os participantes a desenvolverem conhecimentos específicos sobre o ensino dos esportes na perspectiva tática. Nesse processo, planejei uma série de assuntos para abordar nos encontros, o que não impossibilitou – pelo contrário – os professores de sugerirem/definirem temas para as reuniões. No mesmo sentido, os próprios docentes foram convidados a participar de um *grupo de estudos*, e eles se referiam ao espaço dos encontros como tal.

⁴⁴ De acordo com Franco (2005, p. 498), a “reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação”.

⁴⁵ Stigger (2007) define representações como imagens mentais da realidade, carregadas de valores.

⁴⁶ Na concepção da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), as condições de captação de informações empíricas são marcadas pelo caráter do processo de investigação: uso de técnicas de seminário, reuniões de discussão com os interessados, entre outros.

Metodologicamente, o grupo se reuniu em uma sala, sentado em cadeiras em forma de um semicírculo, para dialogar sobre diversos assuntos – apresentados no referencial teórico e explicitados na sequência do estudo – que considero essenciais no desenvolvimento dos esportes com interação entre adversários e outros temas que os professores propuseram. Nesse processo, procurei ter cuidado para evitar que eu ministrasse aulas aos professores, uma vez que a pesquisa-ação pressupõe a construção de saberes através de um processo coletivo, levando em consideração os saberes atuais dos professores. Logo, tentei ao máximo a dialogicidade entre os participantes. Segundo Thiollent (2011), a dialogicidade é uma preocupação em torno da comunicação de mão dupla, de modo que os encontros não se tornem monólogos, preocupação constante na produção de Paulo Freire.

Nesse processo de diálogos, seguindo as recomendações de Thiollent (2011) a respeito da importância da argumentação na pesquisa-ação⁴⁷, busquei conduzir os encontros atento aos aspectos argumentativos, tentando utilizar o recurso da argumentação, como sugere o referido autor, nos seguintes momentos:

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas ‘explicações’ ou ‘soluções’ apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes; c) nas ‘deliberações’ relativas a escolhas dos meios de ação a serem implementados; d) nas ‘avaliações’ dos resultados da pesquisa e da correspondente ação encadeada. (ibidem, p. 38).

Nessa lógica de participação, esforcei-me para que minhas intervenções fossem orientadas à formulação de um conceito em relação aos esportes, de modo que os professores aperfeiçoassem *o que fazer* (conhecimento declarativo), com a pretensão que se transforme – ou ajude a constituir – *o saber fazer* (conhecimento processual⁴⁸).

Visando a facilitar a compreensão dos fatos ocorridos no processo de realização dos encontros do grupo de estudos, e da minha atuação como mediador, apresento na sequência a descrição metodológica simplificada, de *como* as 26 reuniões foram conduzidas. Faço isso, descrevendo os acontecimentos, apoiando-me em alguns autores e realizando algumas análises dessa experiência. Não tenho a intenção, tampouco a pretensão, de descrever os encontros de forma exaustiva, no entanto penso ser necessário pontuar os principais acontecimentos, segundo minha percepção.

⁴⁷ Thiollent (2011) defende que na pesquisa-ação a argumentação é realizada “em tempo real”, através de discussões e deliberações entre os diferentes interlocutores.

⁴⁸ De acordo com Matias e Greco (2013), nas ciências do esporte o conhecimento tático se diferencia em dois tipos: o declarativo e o processual. Enquanto o conhecimento declarativo diz respeito à capacidade de conseguir declarar verbalmente e/ou de forma escrita a melhor decisão e conseguir justificá-la, o processual se refere à competência para efetuar a ação.

2.5.1 Primeiro encontro do grupo de estudos

O primeiro encontro com os sujeitos da investigação teve início com meu agradecimento aos professores, por terem aceitado participar do grupo de estudos e, conseqüentemente, disporem-se a conversar sobre seu cotidiano profissional. Desde o início, procurei deixá-los à vontade, buscando fazer com que o ambiente fosse agradável e que ninguém se sentisse constrangido ou acanhado em participar. Assim, asseverei que não se tratava de *certo ou errado* no que se refere a entendimentos e formas de desenvolver suas aulas. Com isso, reforcei a compreensão de que a forma como os indivíduos pensam, planejam, compreendem e conduzem as aulas foi constituída ao longo da vida, sendo extremamente dependente das oportunidades que se teve.

Percebendo um clima de curiosidade por parte dos professores, passei ao segundo momento do dia, que foi apresentar a proposta de realização dos encontros. Expliquei que a ideia central consistia na formação de um grupo de estudos, constituído pelos cinco professores e por mim. O objetivo do grupo seria refletir, pensar, analisar, questionar, planejar e propor aspectos do processo de concepção e ensino dos esportes. Para tanto, apresentei a previsão de 23 encontros, que poderiam ser mais ou menos, dependendo dos acontecimentos e do desenvolvimento das reuniões. Para facilitar o entendimento dos docentes, esclareci que era possível mapear os encontros em três grandes momentos: 1) estudo de assuntos que considerava essenciais para desenvolver o ensino dos esportes, sendo que os professores teriam total liberdade para incluir temas que julgassem importantes; 2) realização de aulas práticas entre os integrantes do grupo, em que eu ministraria algumas aulas e os professores outras, como forma de aplicar os saberes estudados; 3) aulas práticas com os alunos de cada professor, para aplicação dos saberes vistos nos momentos teóricos e práticos.

Nessa etapa de apresentação da proposta de trabalho, procurei explicar a forma como eu havia pensado a realização dos encontros, propondo como uma sugestão. Tentei fazer isso de forma clara e sincera, para que mais rapidamente eu pudesse ser considerado parte do grupo dos professores. Pois, como aponta Vianna (2003, p. 41), é preciso que o pesquisador “se apresente aos elementos do grupo e declare os objetivos de seu trabalho sem maiores disfarces, evitando que seja considerado um ‘estranho no ninho’”.

Na seqüência, mencionei que metodologicamente os encontros seguiriam os princípios orientadores da pesquisa-ação. Ao explicar o funcionamento desse tipo de investigação, apontei que ela tem como característica a conversa entre os envolvidos, facilitando a

construção/mudança de saberes de forma coletiva. Nesse processo, eu me propunha a ser o mediador dos diálogos, que ocorreriam em forma de reuniões e seminários.

Posteriormente, incentivei os docentes a falarem sobre seu cotidiano profissional, em especial sobre a forma como pensam e desenvolvem o ensino dos esportes. O intento foi que eles explicassem *o que fazem, como fazem, o que ensinam primeiro*, enfim, como eles enxergam o ensino das modalidades esportivas em suas aulas. Busquei desse modo, através do compartilhamento de suas experiências, entender a forma como os professores compreendiam e o que orienta – quais sentidos e significados – a maneira como propõem os esportes.

Esclareci que minha intenção consistia no grupo de estudos abordar diversos temas a respeito do processo de concepção e ensino dos esportes, de modo que minha função seria mediar as discussões e sugerir alguns assuntos que tive a *oportunidade* de conhecer e estudar. Apontei que em alguns momentos minha atribuição seria inquietar os educadores, para que refletissem e se questionassem a respeito da forma de enxergar e ensinar os esportes. A manifestação do professor Pedro foi de apoio à realização do grupo, proferindo a seguinte fala: *“Eu acho que vai ser muito produtivo. Quando a gente para pensar e avaliar o que faz?”*

A partir dessa fala, os professores participaram seguidamente, manifestando opiniões e entendimentos a respeito dos assuntos abordados. Diversas foram as falas que me permitiram formular algumas ideias. A primeira que abordo vincula-se ao fato de os docentes enxergarem o ensino dos esportes através de uma perspectiva tradicional, baseando-se exclusivamente na execução de gestos motores⁴⁹. Na sequência, apresento algumas falas que permitiam essa tal formulação: *“No início da aula, faço um trabalho de passe e domínio, uma vez por semana de finalização. Na outra metade da aula faço o jogo cinco contra cinco. Divido as turmas em equipes de cinco alunos e vou revezando os jogos para que todos participem* (Danilo). O docente Ricardo explicou: *“Começo o voleibol, com os fundamentos. Quando eu vejo um toque errado na bola eu paro e oriento. Depois eu faço o jogo formal. Os outros esportes eu trabalho da mesma forma.* Cláudia falou logo em seguida: *“Começo o trabalho do voleibol pelos fundamentos (toque, manchete), através de circuito. Ao final, faço um jogo pré-desportivo e depois o jogo seis contra seis.* Alberto defendeu que *“A coordenação motora e os fundamentos são a base dos esportes.* Em seguida, manifestou como procede: *“No começo da aula faço um trabalho de coordenação motora. Depois um trabalho técnico de passe e domínio. Na outra metade da aula faço o jogo cinco contra cinco. Divido as turmas em*

⁴⁹ Importante reforçar que eu conhecia a forma como os docentes realizavam o ensino dos esportes. Não foi surpresa escutar falas na perspectiva do modelo tradicional.

equipes de cinco alunos e vou revezando os jogos. Após, o mesmo educador mencionou um exemplo no basquetebol: “Começo ensinando fundamentos no basquete: passe de peito, drible, condução de bola. Tem esportes que tem que saber os fundamentos básicos. Sem os fundamentos não tem como jogar. E depois algumas regras básicas”. Pedro, por sua vez, relatou: “Trabalho o manuseio da bola, desenvolvimento motor e orientação. Depois, explico os fundamentos do jogo: do passe e do chute. Após cerca de três segundos em silêncio, Pedro complementou⁵⁰:

“Trabalho a adaptação com a bola, não fico preocupado com a lógica do jogo. Por exemplo, no basquete eu deixo que joguem e quando vejo que estão com algum problema eu paro o jogo e oriento. Se estão com dificuldade de quicar a bola eu mostro como quicar, digo: olha é assim que tem que ser feito.”

No mesmo sentido, o professor Danilo, novamente, proferiu: *“Faço um aquecimento, depois trabalho técnico de passe, condução e finalização e termino com um jogo de futsal”*.

Na mesma linha da constatação da realização do trabalho na perspectiva tradicional, identifiquei que os docentes desenvolvem a sequência das aulas, basicamente, em dois momentos: 1) tarefas tipo I e/ou II para trabalhar os gestos técnicos; 2) jogo formal. Nesse último momento, ocorre o revezamento dos alunos nos jogos, uma vez que apenas parte da turma participa, enquanto os outros ficam olhando.

Outra ideia possível, através das falas dos docentes, diz respeito à compreensão de uma capacidade de jogo inata/natural nos alunos. Na visão dos educadores, um professor que ensina esportes pouco pode fazer diante desse fato. Seguem as elocuições que apontam isso: *“Existem alunos mais habilidosos e outros que são, por natureza, podres”* (professor Ricardo). O mesmo educador complementa: *“Tem que ver o perfil do aluno, para qual modalidade ele é”*. Nessa linha, o docente Danilo relatou: *“Tem guri que tem o talento para jogar, tem o perfil”*; e depois: *“Às vezes, o guri tem aquele talento de passar melhor”*. Na fala do Alberto, além da capacidade inerente aos alunos, aparece a questão de gênero como fator determinante para a participação dos estudantes em determinada modalidade esportiva: *“Futebol não é para meninas de 10 a 12 anos, porque elas não têm coordenação motora e fundamentos técnicos, que são a base. Elas vão se machucar... Elas não sabem conduzir a bola, não sabem passar a bola”*.

⁵⁰ Utilizarei caixas de texto para inserir as falas dos participantes do grupo de estudos que forem mais extensas. Com este recurso, tenho a intenção de diferenciar o material empírico do referencial teórico consultado. As falas dos docentes que tiverem três linhas ou menos virão junto ao corpo do texto, sendo identificadas por aspas duplas e itálico.

Julgo pertinente mencionar que não nego, de forma alguma, a relevância dos assuntos sobre algo inato/natural nos atletas de alto rendimento, além das questões biológicas. Apenas defendo que um professor, ao desenvolver o ensino dos esportes para crianças e jovens, não pode se apropriar do discurso sobre o *natural*, como se sua incumbência frente aos alunos fosse identificar quem “*joga bem*” e quem é “*podre*”. Penso que esse olhar se constitui como uma visão parcial do fenômeno esportivo, pois o real encargo do educador é ensinar os alunos. Destarte, em minha opinião, configura-se um grande equívoco pensar que algumas pessoas “*nasceram para jogar*” e outras não. Prefiro acreditar que o nível de desempenho de uma criança ou um adolescente em um jogo esportivo é fruto das vivências – e da relação entre elas – que esse indivíduo teve em atividades que possam ser relacionadas ao jogo. Nessa perspectiva, aprender a jogar bem é, ou ao menos deveria ser, um direito dos alunos. Como afirmam Graça e Mesquita (2006, p. 208), “os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender”.

Uma terceira ideia que construí refere-se à dificuldade de os professores proporem aulas sem a realização do jogo formal, postos os fatores culturais presentes nas cidades onde as aulas são desenvolvidas. A esse respeito, o professor Ricardo falou: “*Se eu não faço jogo cinco contra cinco, na outra aula aparecem uns seis alunos só*”. No mesmo viés, Danilo afirmou: “*Tem que fazer jogos para não perder os alunos*”. Seguindo, Cláudia completou: “*Eles querem jogar o jogo normal, igual eles olham da televisão*”.

A última ideia construída nesse dia diz respeito à minha interpretação de que os professores não têm clareza e estão longe de estarem convencidos do que devem ensinar aos alunos. Um indício que me levou a tal formulação foi o relato a respeito da realização de trabalho de força com os alunos – idade entre dez e 13 anos: “*Faço trabalho de força com os alunos, se pode ou não pode... Mas eles estão adorando uma coisa diferente*” (professor Danilo). Ao final dessa fala, três professores balançaram a cabeça verticalmente, concordando com Danilo.

Durante as falas dos professores, não realizei intervenções sobre a sustentabilidade, a consistência – no sentido de verossimilidade – das compreensões manifestadas pelos docentes, uma vez que o objetivo desse primeiro encontro estava em mapear a visão dos professores a respeito do fenômeno esportivo. Meu envolvimento consistiu em incentivar as participações, solicitando detalhes a respeito das falas e buscando verificar se havia relação na forma de compreender e conceber o ensino dos esportes, entre os cinco educadores.

2.5.1.1 Aulas dos professores filmadas antes do estudo

Entre o primeiro e o segundo encontro do grupo, os professores foram filmados durante suas atuações nas aulas com os seus alunos. Os educadores escolheram as turmas para as filmagens de acordo com a minha disponibilidade de dias e horários para filmagem, em relação às turmas existentes. Cada docente escolheu um esporte de invasão para o desenvolvimento da aula, no entanto solicitei que o objetivo fosse melhorar alguma dificuldade dos alunos que os professores entendiam mais comprometer o desempenho dos discentes nos jogos.

O objetivo da filmagem consistiu em adquirir dados para futura análise e comparação após o estudo com os docentes. Como orienta Vianna (2003), o pesquisador precisa decidir quais elementos serão observados. Logo, a filmagem⁵¹ das aulas ministradas pelos professores me pareceu uma boa fonte de observação. Segundo esse autor, “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (ibidem, p. 12).

Buscando apresentar a descrição das aulas ministradas pelos professores, relato na parte que segue as aulas ministradas pelos cinco professores antes do início do estudo. A primeira aula observada foi a do professor Danilo, com uma turma composta por 20 alunos com idade de nove a 11 anos. Primeiramente, como aquecimento, o professor realizou uma tarefa que consistia em um aluno tentar tocar nos outros 19, de modo que quem fosse tocado ficaria *imóvel*, somente podendo se deslocar caso um companheiro batesse palmas à sua frente. Iniciando a aula propriamente dita, Danilo propôs uma tarefa tipo I, em que os alunos, postados lado a lado, em uma das linhas laterais da quadra de voleibol, corriam até a outra linha lateral da quadra (distância de seis metros) e voltavam. Posteriormente, realizaram o mesmo trajeto, dessa vez elevando os joelhos até a altura da cintura durante a corrida. Após, em duplas, os alunos realizaram um trabalho de força, com borracha de tração, em que os alunos tentavam correr, ao mesmo tempo em que eram segurados pelos companheiros de atividades através de uma borracha na cintura. Seguindo, Danilo propôs uma nova tarefa tipo I em que os alunos, novamente na linha lateral da quadra de voleibol, deslocaram-se conduzindo uma bola até a outra linha lateral e retornaram ao local (os alunos estavam em grupos de cinco, cada grupo com uma bola). Após, deveriam repetir o mesmo trajeto, contornando um cone. Posteriormente, promoveu uma tarefa tipo II, de condução da bola, passe a um colega, domínio e condução até o local inicial. Por fim, o professor escolheu

⁵¹ A ideia de filmar as aulas dos docentes foi sugerida pelos professores integrantes da banca de qualificação deste estudo, enquanto projeto.

quatro alunos para que “escolhessem os times”. Cada um desses alunos escolhia um colega, sendo que inevitavelmente um foi o último a ser chamado, passando por uma situação constrangedora. Logo, ocorreu o jogo formal, em que dez alunos participaram, e outros dez ficaram sentados ao lado da quadra, assistindo ao jogo.

Antes da realização das tarefas, o professor demonstrava como realizar os movimentos. Durante o jogo formal, o docente realizou a arbitragem, utilizando um apito e sinalizando com os braços.

A aula da professora Cláudia foi a segunda a ser filmada. A turma escolhida pela docente era composta por 18 alunos, mas apenas dez compareceram no dia da filmagem, sendo que eles tinham idades de oito a dez anos. Primeiramente, os alunos realizaram a tarefa denominada *tigre caçador*⁵². Em seguida, a docente propôs a realização de quatro tarefas que ela chamou de circuito, uma vez que, ao silvo de apito, realizadas com intervalo de três minutos, os alunos trocavam de “*estação*”, no sentido anti-horário. As tarefas realizadas no espaço da quadra de futsal foram as seguintes: 1) tarefa tipo I, em que os alunos conduziam uma bola de futsal, em zigue-zague, por entre seis cones que estavam a uma distância de aproximadamente um metro um do outro; 2) cobrança de tiro penal, sem goleiro; 3) dois alunos, a cerca de cinco metros de distância, executam passes e domínios com a bola; 4) tendo quatro cones formando um quadrado, um aluno executa um passe para um colega e se desloca o lugar do que recebeu o passe, e assim sucessivamente.

A professora explicou como realizar cada tarefa do circuito, demonstrando aos alunos que a seguiam pelas *estações*. Durante a realização das tarefas, a educadora orientava os alunos sobre a execução correta dos movimentos. Por fim, a professora separou a turma em duas equipes, e os alunos participaram de um jogo de futsal, 5v5. Durante o jogo formal, a docente realizou a arbitragem, utilizando um apito cada vez que uma equipe marcava um gol, quando a bola saía pela lateral, ocorria uma falta etc.

A terceira aula filmada foi em uma turma de 19 integrantes, com idades de dez a 13 anos, alunos do professor Alberto. Inicialmente, os discentes realizaram alongamento, em duplas, durante cerca de quatro minutos. Após o alongamento, efetuaram uma tarefa tipo I, sendo dispostos em uma coluna na região central da quadra, em pé, de frente para um aparelho denominado *escada de coordenação*, de formato simples, posta no chão. Após

⁵² Com a turma disposta em um círculo, um aluno desempenha o papel de *tigre* e deve ficar no centro do círculo. Os demais executam passes com a bola de futsal, sem que o *tigre* toque na bola. Quando este toca na bola, troca de função com o jogador que executou o passe. São permitidos, no máximo, três toques na bola. Passados dois minutos, a professora efetuou uma variação inserindo outra bola. Após mais dois minutos, a tarefa ocorreu com dois *tigres*.

sinalização do professor, individualmente os alunos executaram o movimento de corrida, respeitando as delimitações da escada. Após finalizar o aparelho, os discentes retornavam para o final da coluna, correndo de costas. Em seguida, Alberto propôs uma variação na tarefa, em que, após percorrer toda extensão da escada, os alunos retornavam, simulando o mesmo movimento ao lado da escada, seguindo na sequência para o final da coluna.

Em uma terceira tarefa tipo I, ainda na escada, os alunos realizaram um saltito dentro do primeiro quadrado e depois saltaram movimentando lateralmente o membro inferior direito para a direita e o membro inferior esquerdo para a esquerda, aterrissando com os pés ao solo. Os movimentos foram repetidos até completar o percurso da escada, retornando caminhando até o final da coluna. Em uma nova tarefa, os alunos realizaram saltos de maior amplitude, até percorrer toda a extensão da escada, retornando correndo em velocidade lenta para o fim da coluna. Finalmente, ocorreu o jogo formal, em que dez alunos participaram e outros ficaram sentados ao lado da quadra, assistindo ao jogo.

A aula do professor Ricardo foi filmada em uma turma composta por 14 alunos, com idades de dez a 13 anos, que teve o futsal como esporte trabalhado. Inicialmente, os alunos realizaram uma corrida em volta de uma quadra (40m x 20m), em coluna, sendo que a cada silvo de apito de Ricardo o último aluno da coluna deveria correr até ocupar a frente dos colegas e seguir correndo. Após novo apito, o aluno que assumiu a condição de último da coluna realiza a mesma ação e, assim, sucessivamente. Essa tarefa ocorreu durante quatro minutos e meio. Esse foi o mesmo tempo que os alunos ficaram sentados na quadra, esperando o docente organizar um “*circuito de atividades*”. Montado o circuito com sete partes, o educador se deslocou, acompanhado pelos alunos, explicando o funcionamento de cada tarefa: 1) a primeira consistia em se deslocar saltitando para frente, ora com os pés juntos, ora com os pés afastados e retornar ao final da coluna; 2) na segunda, os saltos deveriam ocorrer alternando a perna de apoio enfatizando a distância entre elas; 3) a terceira correspondia à realização de abdominais; 4) na quarta, os alunos precisavam executar dois passos laterais, deslocando-se em diagonal; 5) no quinto momento, em um espaço triangular formado por três cones, os discentes corriam e tocavam os três cones; 6) tendo um quadrado demarcado por cones como espaço de atuação, os alunos deveriam correr até chegar a um cone, circundá-lo e realizar a mesma ação nos outros, até andar em torno dos quatro objetos; 7) na última parte, os alunos corriam até um cone, circundavam-no e retornavam de costas. Após, o professor realizou um jogo formal, em que dez alunos se enfrentaram, 5v5, enquanto os outros assistiam ao jogo, esperando sua vez.

A aula do professor Pedro teve a modalidade de handebol como tema, sendo ministrada em uma turma composta por 16 alunos com idades de sete a dez anos. Primeiramente, o professor dividiu a turma em duas equipes e propôs um jogo denominado *pique-bandeira*⁵³. Após, mantendo a divisão das equipes, cada grupo ocupou metade da quadra. Nesse grupo, com os alunos parados em locais diversos da quadra, um estudante se deslocava quicando uma bola de handebol até onde estava outro, entregava a bola para este, que se deslocava até outro, entregava a bola e, assim, sucessivamente. No decorrer da atividade, o professor incluiu mais uma bola. Posteriormente, Pedro propôs a seguinte tarefa tipo I: o primeiro aluno de duas colunas (sendo três existentes) deslocava-se conduzindo a bola até a coluna da direita, entregava-a ao primeiro dessa coluna e ingressava ao final desta. Na parte final da aula, ocorreu um jogo de handebol, 8v8.

Antes da realização das tarefas, o professor demonstrou como realizar os movimentos de passe. Durante o jogo formal, o docente interveio explicando algumas regras, demonstrou algumas técnicas específicas do jogo e, ficando em pé ao lado da quadra, realizou a arbitragem.

2.5.2 Segundo encontro do grupo de estudos

O segundo encontro do grupo foi dedicado ao levantamento de dados para análise posterior. Mais precisamente, solicitei aos professores que realizassem três procedimentos, os quais servirão como material para análise comparativa. Pedi a eles que: a) realizassem um diagnóstico de alunos em um jogo, através de um vídeo; b) fizessem um planejamento de uma aula para o desenvolvimento de um esporte com interação entre adversários, em que o objetivo da aula deveria ser a dificuldade que mais atrapalha o êxito dos alunos no jogo; c) apontassem seis tarefas, sendo duas para cada uma das três dificuldades (a marcação, a desmarcação e o momento adequado da finalização)⁵⁴ apresentadas por uma turma, almejando que os alunos melhorarem seu desempenho no jogo. Tanto as planilhas de diagnóstico quanto dos planejamentos das aulas e das tarefas foram recolhidas ao final do encontro.

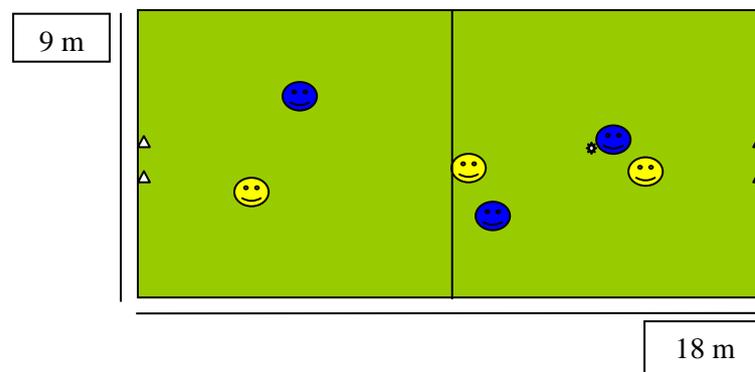
No processo do diagnóstico, a estratégia metodológica teve o propósito de descrever – através de anotações em uma planilha (uma folha para registro das observações) – como as

⁵³ Com a turma dividida em duas equipes, os alunos precisam atravessar o território inimigo e pegar a bola do adversário, sem deixar que a sua seja roubada. Se um jogador for *pego*, seus colegas se organizam para resgatá-lo sem deixar o objetivo principal de lado.

⁵⁴ Entre tantas dificuldades dos alunos que poderiam ser escolhidas, optei pelas mencionadas, pois elas são problemas que aparecem com muita frequência nos diagnósticos e impedem um melhor desempenho dos alunos.

possibilidades de identificação de falhas dos jogadores são condicionadas pela compreensão da lógica interna do jogo. Para tanto, solicitei que fizessem uma descrição dos erros na atuação dos alunos e que interpretassem a possível origem das falhas dos jogadores. Nessa oportunidade, os docentes realizaram a análise de um vídeo, de uma turma de alunos do Programa Atleta do Futuro, em um jogo 3v3⁵⁵. Na Figura 7 consta uma caracterização da tarefa.

Figura 7 – Descrição do jogo esportivo utilizado como diagnóstico dos alunos



Fonte: o autor (2014)

2.5.2.1 Primeiro diagnóstico realizado pelos professores

Com base em uma análise de conteúdo dos diagnósticos realizados pelos docentes⁵⁶, identifiquei a ênfase das anotações nos elementos do desempenho esportivo, que foram apontados como os entraves que comprometiam a performance dos alunos no jogo. Os cinco professores avaliaram os problemas dos discentes com base nos elementos tático e técnico, de modo que o professor Danilo identificou seis tipos de dificuldades, sendo cinco relacionadas ao elemento técnico e um ao tático. O docente Ricardo percebeu quatro problemas, dois vinculados à dimensão técnica e dois à tática. Alberto, por sua vez, observou seis tipos de erros, sendo cinco de ordem tática e um de ordem técnica. A educadora Cláudia identificou três espécies de problemas, das quais duas estão vinculadas à dimensão técnica e uma à tática. Finalmente, Pedro identificou quatro tipos de dificuldades, dois de cada dimensão.

⁵⁵ O jogo consiste em conseguir marcar o gol, que acontece quando os jogadores conseguem fazer com que a bola ultrapasse a linha do gol, situada entre dois cones, com espaço de um metro entre um e outro. O jogo ocorre durante 12 minutos, sendo que em seis minutos os alunos jogam com as mãos – similar ao handebol – e outros seis minutos com os pés – semelhante ao futsal.

⁵⁶ Cópias digitalizadas dos diagnósticos realizados pelos professores estão nos apêndices deste estudo.

Entretanto a análise que realizei evidenciou que a maioria dos erros cometidos durante o jogo foi produto de escolhas inadequadas da ação (84%), bem mais do que os erros de execuções de movimentos (16%). Na mesma linha, identifiquei 15 tipos de dificuldades dos alunos, sendo 13 intenções táticas e duas falhas de ordem técnica.

Frente a esse contraste, é possível perceber o quanto a forma de enxergar o ensino dos esportes condiciona e limita a capacidade de identificação de falhas nas ações dos participantes. Partindo do princípio que o diagnóstico é utilizado para aferir as principais dificuldades dos alunos, constitui-se um grande problema quando não se percebe a ênfase dos erros, com base na origem da ação, centrados nas intenções táticas, como nesse caso.

2.5.2.2 Primeiro plano de aula realizado pelos professores

Ao solicitar o planejamento de uma aula para o ensino de um esporte com interação entre adversários, minha intenção foi adquirir uma fonte para identificar os conteúdos⁵⁷, a sequência com que os professores propõem o desenvolvimento das aulas, as tarefas utilizadas em relação ao objetivo e os momentos que dedicam às intervenções pedagógicas que realizam. Com isso, apresento a síntese dos planos de aulas confeccionados pelos professores⁵⁸.

O plano produzido pelo educador Danilo, para a modalidade futsal, tinha como objetivo melhorar o domínio e o passe. Inicia a aula com uma tarefa tipo I, em que os alunos, em duplas, um de frente para outro, posicionados sobre as linhas laterais da quadra de voleibol, executam passes precisando dominar a bola antes de passar. Após um determinado tempo, o professor orienta para mudar a parte do pé que toca a bola (parte interna, depois peito do pé). Após, o professor propõe uma tarefa para condução da bola. Posteriormente, Danilo organiza um circuito com quatro “estações”: 1) tarefa tipo II com objetivo de execução do passe com o pé esquerdo e deslocamento em zigue-zague entre cones; 2) tarefa semelhante à anterior, mas com o passe realizado com o pé direito; 3) tarefa tipo I, que consiste em conduzir uma bola entre os cones, utilizando ambos os pés para tocar na bola; 4) outra tarefa tipo I, em que um aluno passa a bola para um colega que a domina e passa de volta. Ao final da aula, propõe uma conversa como volta à calma, para apontar erros e acertos.

⁵⁷ Em relação aos conteúdos da aula, Vianna (2003) adverte a necessidade de se constatar: a) o valor e a importância; b) a possibilidade de os assuntos serem de interesse de uma forma permanente ou duradoura; c) a contribuição social dos assuntos; d) adequação dos assuntos desenvolvidos ao nível do grupo.

⁵⁸ Cópias digitalizadas dos planos de aulas criados pelos professores constam nos apêndices deste estudo.

O professor Ricardo criou um plano de aula para o basquetebol, que tinha como objetivo trabalhar gestos técnicos na modalidade (passe, drible, condução da bola e arremesso). O educador inicia com um aquecimento e, em seguida, realiza o que ele denomina “*circuito de fundamentos*”. Ou seja, o docente organiza um circuito de tarefas, em que os alunos divididos em grupos realizam as seguintes atividades: 1) uma tarefa tipo I, consistindo em se deslocar com a bola entre cones; 2) uma tarefa tipo II, em que os alunos se deslocam e realizam o passe de peito; 3) outra tarefa tipo II, constituindo-se de drible e arremesso; 4) uma tarefa tipo I, na qual é preciso se deslocar lateralmente com a bola; 5) nova tarefa tipo I, sendo necessário se deslocar correndo para frente e retornar ao lugar de costas; 6) uma tarefa tipo II em que, após realizar saltos para frente, o aluno deve arremessar uma bola na cesta. Ao final da aula, ocorre um jogo formal com orientação para a realização da marcação por zona.

O docente Alberto construiu um plano de aula para a modalidade basquetebol, tendo como objetivo “*fixar o gesto técnico do arremesso*”, para uma turma de alunos com dez a 12 anos de idade. Primeiramente, Alberto propõe uma atividade tipo I. Em duplas, os alunos ficam sentados no chão frente a frente, a aproximadamente três metros de distância. Um aluno deverá segurar a bola com uma das mãos e efetuar um passe ao colega, que deve receber com as duas mãos e retorná-la ao companheiro. Após, com os alunos em pé, o professor orienta a posição das mãos e dos membros superiores em relação à bola e à cesta, visando a uma boa empunhadura. Na sequência, os alunos posicionam-se em colunas e, ao sinal do professor, deslocam-se em direção à cesta, fazendo o arremesso de um local indicado pelo professor.

O plano produzido pelo professor Pedro, para o handebol, apresenta uma divisão em três momentos: parte inicial, desenvolvimento e parte final. Na parte inicial, é realizado um alongamento e depois o jogo *pique-bandeira*. No desenvolvimento é realizada uma atividade em que uma equipe deve executar passes sem que a outra consiga pegar a bola, acrescentando até três bolas na atividade. Após, ocorre a explicação das principais regras da modalidade. Posteriormente, propõe um jogo de handebol 8v8, que consiste na realização de ataques alternadamente (ataque contra defesa). Na parte final ocorre a avaliação da atividade, alongamento e volta à calma.

A educadora Cláudia criou um plano de aula para o futsal. Apresenta como aquecimento a tarefa denominada “*tigre caçador*”. Posteriormente, a educadora propõe um “*circuito*”, composto por quatro espaços. Com a turma dividida em quatro grupos, executam as atividades em cada espaço, durante cinco minutos, passando para a próxima estação ao sinal da professora. Na primeira tarefa, os alunos conduzem uma bola entre alguns cones e passam-na para o próximo da fila. Na segunda, tendo um aluno como goleiro, os colegas

executam chutes a gol. Após todos chutarem, troca-se o goleiro. No terceiro espaço, os alunos executam passes em um quadrado demarcado por cones. Eles devem dominar e passar a bola com a parte interna do pé. Na quarta estação, novamente utilizando um quadrado formado por cones, os alunos passam a bola para um colega e se deslocam para um dos quatros cones. Na sequência, Cláudia divide a turma em duas equipes para o jogo formal.

2.5.2.3 Primeiras tarefas realizadas pelos professores

Quanto ao procedimento de proposição de tarefas para as dificuldades apresentadas por uma turma de alunos, os professores precisaram apontar seis tarefas, sendo duas com o objetivo de melhorar a marcação individual, duas para aprimorar a desmarcação e outras duas para auxiliar os alunos a finalizarem no momento mais adequado. A seguir, apresento a descrição das tarefas⁵⁹ propostas pelos educadores.

A proposição de tarefas realizada pelo docente Alberto, para evolução dos alunos ao realizar a marcação individual, foi pensada para uma turma de 12 a 14 anos de idade, na modalidade basquetebol. Alberto prevê um jogo 3v3, em uma única tabela, de modo que a equipe com a bola tentará fazer a cesta. Os alunos serão orientados a se posicionarem entre o adversário e a cesta. Não é permitido quicar a bola e a equipe defensora somente poderá tentar adquirir a posse da bola ao sinal do professor. A outra tarefa é proposta para alunos de 12 a 14 anos, no handebol. Resume-se em um jogo, 2v2, em uma única baliza, sendo que os defensores somente poderão tentar adquirir a posse da bola, e os atacantes só poderão finalizar quando o professor ordenar.

Com o intuito de que os alunos se desmarquem para receber a bola, Alberto propõe uma tarefa tipo I, em que um aluno de cada vez, partindo de uma coluna, passa a bola de futsal ao professor, corre até um cone colocado a cinco metros de distância, realiza uma mudança de direção e domina a bola passada pelo professor. Na segunda tarefa, para uma turma de 15 a 17 anos de idade, um atacante corre pela quadra tentando *escapar* do marcador para conseguir receber um passe.

Finalmente, para que os discentes consigam finalizar no momento mais adequado, Alberto propõe, para uma turma de basquetebol com idade de 12 a 14 anos, um jogo 3v3, sendo obrigatória a realização de uma combinação tática (bloqueio no defensor do atacante sem a bola) e o passe ao companheiro que – teoricamente – ficou livre para arremessar. A

⁵⁹ As cópias digitalizadas das tarefas propostas pelos docentes constam nos apêndices deste estudo.

segunda tarefa foi proposta para uma turma de 15 a 17 anos de idade, no handebol. Com a estrutura de um jogo formal, 6v6, a equipe com posse da bola realiza passes buscando espaços livres. Quando perceber o espaço, Alberto aponta que o jogador com a bola deve fazer um passe rápido, às costas do adversário, para que um companheiro livre arremesse “*o mais rápido possível*”.

As tarefas propostas pela professora Cláudia, para melhorar a marcação individual, consistiram em duas tarefas tipo III. Na primeira, em duplas, um aluno conduzindo uma bola de basquetebol tem o objetivo de superar o defensor; este deve tentar tirar a bola do adversário. Na segunda, ela propôs o jogo dos dez passes⁶⁰, orientando os discentes que marquem individualmente um adversário.

Para desenvolver a desmarcação, a primeira tarefa proposta pela professora foi o jogo *pique-bandeira* (utilizando uma bola em vez de uma bandeira), e a segunda foi o mesmo jogo, mas desta vez o aluno que pegar a bola deve finalizar em uma meta (com a mão ou com o pé).

Para que os alunos finalizem no momento adequado no futsal, Cláudia propõe dividir a turma em duas equipes, que têm a metade da quadra como espaço de jogo, havendo apenas um goleiro. O jogo consiste em uma equipe atacar tentando marcar gols, enquanto a outra defende. Após um tempo combinado, as equipes invertem as funções. A outra tarefa foi planejada para o handebol, sendo muito similar à anterior (meia quadra, duas equipes, uma ataca e a outra defende, apenas um goleiro), sendo que a equipe defensora deve constituir uma barreira.

As tarefas propostas por Danilo para melhorar a marcação consistiram em duas tarefas tipo III. Na primeira, quatro atacantes tentam superar dois defensores para marcar gols em uma minibaliza formada por dois cones. O jogo ocorre em toda a quadra, sendo disputado com uma bola de futsal. Após um tempo determinado, as funções se invertem: os dois defensores atuam como atacantes e os quatro alunos que tentavam marcar gols passam a defender. Na segunda tarefa, proposta para o handebol, três atacantes enfrentam dois defensores, precisando marcar gols em uma minibaliza. O espaço de jogo é a quadra de voleibol. Após um tempo estipulado, os jogadores trocam de papéis, mantendo três atacantes.

⁶⁰ Num espaço limitado, os jogadores de uma equipe tentam fazer dez passes consecutivos, sem que a bola seja interceptada pelos jogadores adversários. Cada vez que atinge o objetivo, a equipe marca um ponto. Sempre que uma equipe marca ponto, a bola é repostada em jogo pela equipe adversária na lateral do espaço de jogo. Sempre que uma equipe perde a posse da bola, por interceptação do oponente, “*mau passe*” ou “*má recepção*”, a contagem de passes é anulada e a equipe passa à situação de defesa. A bola é repostada em jogo no local onde saiu, pela equipe contrária à que a tocou por último. Qualquer infração às regras é sancionada com a marcação de uma falta, e o jogo recomeça com posse de bola da equipe adversária à que cometeu a violação, no local da infração. A equipe que tem a posse da bola e sofre falta mantém o número de passes obtidos até esse momento, continuando a contagem.

Para desenvolver a desmarcação, a primeira tarefa indicada por Danilo, pensada para uma turma de 20 alunos de nove a 11 anos de idade, trata-se de uma “*recreação*” denominada “*pega-pega paralítico*”. A recreação consiste em um aluno tentar tocar os colegas que devem fugir, tendo a quadra de futsal como espaço. Quem é tocado fica paralisado e somente pode se deslocar novamente se um colega o salvar, passando por baixo das pernas. A segunda tarefa, planejada para alunos de 12 a 14 anos de idade, é um jogo de futsal, 5v5, disputado em toda a quadra, com objetivo de marcar gols em duas minibalizas formadas por cones. Cada equipe terá dois minutos para fazer o gol.

A proposição de Danilo para que os alunos finalizem no momento mais adequado foi pensada para uma turma de 10 a 12 anos de idade, e apresenta primeiramente um jogo 3v3, que ocorre em toda a quadra de futsal e tem como objetivo marcar gols na minibaliza do adversário, precisando proteger a sua. Quando a equipe adquire a bola, tem um minuto para fazer o gol. Posteriormente, a outra tarefa, proposta para uma turma com alunos de nove a 11 anos de idade, configura-se em um jogo de futsal, 4v4, em que os alunos devem finalizar a gol no instante em que o professor sinalizar através do som do apito.

As tarefas propostas pelo professor Pedro para ajudar os alunos a melhorarem a marcação individual foram direcionadas a uma turma de 12 alunos, com idades de 12 a 14 anos, no futsal. Primeiramente, o educador sugere uma tarefa consistindo em situações de contra-ataque com superioridade numérica para os atacantes, podendo ser 2v1, 3v2, 4v3. Posteriormente, a outra tarefa indicada é o jogo dos dez passes, sendo que a equipe sem a bola deverá tocar no oponente que a detém, para adquiri-la.

Para uma turma de dez alunos a partir de 12 anos de idade, Pedro indica, como tarefas para a desmarcação, que os estudantes ocupem diversos locais da quadra, executem um passe para um colega e se desloquem para outro local da quadra. A outra tarefa proposta é o jogo dos dez passes, em que a equipe sem a bola deverá tentar interceptá-la para obter sua posse.

Com o objetivo de auxiliar os alunos a finalizarem quando estiverem em condições favoráveis, o docente divide a quadra de futsal em cinco partes, com cones nas laterais, simulando linhas imaginárias, em que duas equipes se enfrentam. Quando a equipe chegar à penúltima divisão da quadra, em relação à meta adversária, deverá ocorrer a finalização. Na segunda tarefa, pensada para alunos a partir de 13 anos, ocorre um jogo de ataque contra defesa, em que os alunos serão orientados antes da tarefa a finalizarem “*o quanto antes*” e a perceberem o posicionamento dos companheiros.

Para que os alunos consigam realizar uma marcação individual de forma mais eficiente, o professor Ricardo propõe, primeiramente, a seguinte tarefa: em duplas, um de

frente para o outro, um aluno é a “*sombra*”, tendo que se manter a uma distância de um metro do colega. No entanto os deslocamentos devem acontecer de acordo com as orientações do professor (deslocamento lateral, corrida de costas etc.). Na segunda tarefa, pensada para o basquetebol, duas equipes se enfrentam num jogo com estrutura funcional⁶¹, em que é necessário marcar pontos na cesta do adversário, precisando proteger a sua. Quando uma equipe obtém a posse da bola, deve esperar os oponentes retornarem até a quadra de defesa para iniciar o ataque.

Visando a fazer com que os alunos consigam se desmarcar para receber a bola em jogos esportivos, Ricardo propõe a uma tarefa na qual um aluno fica sobre a linha central da quadra – não podendo andar fora da linha –, tendo objetivo de tocar nos colegas que tentam passar de um lado a outro, evitando ser tocados. A segunda proposição trata-se de uma tarefa tipo I, que Ricardo denomina “*passa com deslocamento*”. Consiste no aluno passar a bola para uma colega que está à sua direita, correr até um cone que está à sua esquerda, receber a bola e realizar o arremesso na cesta.

A primeira tarefa que Ricardo apontou para os alunos finalizarem no momento mais adequado consiste em dividir a turma em trios, os quais se deslocam de um lado da quadra até a tabela do outro lado, executando passes até chegar próximo a um bambolê que está no chão, perto da cesta. Quanto à segunda tarefa solicitada, o professor apontou: “*No momento não surgiu nenhuma atividade*”.

Ao final das atividades desse dia, pareceu-me que os docentes acharam o encontro cansativo. Foi uma manhã de muito trabalho e percebi que eles não conferiam sentido a todos os preenchimentos, apesar de nenhum professor ter reclamado ou falado algo. De qualquer forma, mediante minha percepção, expliquei que essas atividades eram importantes e necessárias e que no decorrer dos encontros fariam sentido.

2.5.3 Terceiro encontro do grupo de estudos

A partir do terceiro encontro, o grupo de estudos começou a dialogar sobre assuntos que considero primordiais para desenvolver o ensino dos esportes. O primeiro tema foi o

⁶¹ Existem diferentes terminologias para representar a realização de jogos com número de jogadores e espaço físico menores do que o formal. Oliveira e Graça (1994), por exemplo, utilizam o termo “jogos reduzidos” e “jogos *parciais* reduzidos”, sendo que o segundo se refere a parte da estrutura do primeiro. Neste estudo, optei pela nomenclatura “estrutura funcional”, utilizada por Greco (1998), e definida da seguinte forma: “uma estrutura funcional é constituída por um ou mais jogadores que, em situação de jogo, desenvolvem tarefas de ataque ou defesa, conforme a posse ou não da bola; nessa situação de jogo podem desenvolver funções táticas que implicam em tomar decisões executando técnicas específicas de cada modalidade” (ibidem, p. 69).

significado e a diferença dos conceitos de técnica e tática⁶². Para isso, iniciei a conversa fazendo os seguintes questionamentos aos professores: “*O que se entende por técnica? O que se entende por tática? Há diferença entre técnica e tática? Havendo, qual é a diferença entre os conceitos?*”.

Instituída a pauta para o encontro desse dia, os professores começaram a responder. Conforme as respostas surgiam, eu tentava *encaixá-las* na discussão e, partir delas, dar prosseguimento ao diálogo. Danilo foi o primeiro a participar: “*Técnica é o que mais se faz no jogo. Se o jogo é no domingo, então se deve trabalhar três vezes por semana a técnica: passe, chute, domínio. A técnica tem que trabalhar mais, porque são os fundamentos*”. Posteriormente, o professor Alberto expressou seu entendimento:

“A técnica seria os fundamentos da modalidade. A técnica vem primeiro. Antes da tática vem a técnica. É preciso a técnica para fazer a tática. Primeiro eu ensino a técnica. No caso do basquete, se o cara não souber quicar a bola com uma mão, não consegue jogar. Então a técnica vem primeiro. [Após um instante em silêncio, Alberto complementou:] Para fazer um trabalho tático, os jogadores precisam dominar a técnica. Se ele não tem a técnica, não sairá o trabalho tático. Se um jogador não souber a técnica (dar um passe, uma manchete), dificilmente vai acontecer a parte tática.”

Na sequência, Ricardo falou: “*A tática vem depois da técnica. O movimento técnico é mais importante. A técnica vem primeiro*”. Alberto participou novamente: “*Se o jogador não sabe driblar, não sai jogo*”. A professora Cláudia disse em seguida:

“Primeiro vem a técnica. Eu trabalho primeiro a técnica, porque as crianças não conhecem a bola e a quadra. Trabalho o drible, o passe, só depois vai se movimentar pela quadra. Se a criança não conhece a bola, não consegue jogar. Primeiro eu tenho que ensinar a passar, colocar para executar o passe.”

Ao responderem os questionamentos que realizei, identifiquei nas respostas dos docentes indícios que vão ao encontro do que eu havia mencionado na reunião anterior a respeito da visão tradicional dos docentes sobre o ensino dos esportes.

Outro aspecto que detectei é que os professores confundem o conceito de tática com outros elementos do desempenho esportivo. O professor Danilo, por exemplo, confundiu o elemento tático com combinações táticas: “*Tática são as jogadas ensaiadas*”. Em outro

⁶² Conforme apresentado no referencial teórico deste estudo, as dimensões tática e técnica fazem parte dos elementos do desempenho esportivo. Apresentei o tema de forma separada aos professores, pois – com base em um estudo anterior (GONZÁLEZ; BORGES, 2011) e em minha experiência acompanhando acadêmicos do curso de Educação Física ao tomarem contato com o assunto – entendo que estudar esses elementos separados, inicialmente, facilita a aquisição desse conhecimento.

momento, este professor relacionou o elemento tático ao sistema de jogo: *“O treinador mostra sua tática. Se, no futebol, o treinador mudar de 4-4-2 para 3-5-2, ele muda a tática. A tática pode ser do treinador”*. Tendo uma forma de interpretação semelhante, Alberto afirma: *“A tática é a postura que a equipe vai adotar durante o jogo. Por exemplo, 4-4-2. Tática é o sistema de jogo. A tática tem que ser orientada por alguém, não pode um jogador fazer sozinho”*. Por fim, Alberto não distingue a diferença entre o elemento estratégico e o sistema de jogo: *“A estratégia é a maneira que a equipe está posicionada na quadra”*.

Após as falas dos docentes, apresentei a conceituação dos termos técnica e tática, proposta por González e Bracht (2012)⁶³, através de uma apresentação digital com a utilização de um projetor, além de imagens e desenhos. Em consequência, os professores anotaram os conceitos (uns fizeram apontamentos em cadernos, outros em suas agendas), detendo-se na definição de tática, particularmente, quando expliquei que a tática se vincula com a tomada de decisão no jogo.

Após minha explicação sobre os conceitos de técnica e tática, solicitei que os professores apontassem esportes que demandam a dimensão tática. Como os docentes ficaram em silêncio, busquei incentivar a participação, perguntando: *“A prova de 100 metros rasos do atletismo tem tomada de decisão?”*. O professor Ricardo respondeu: *“Não! Já está preestabelecido”*. Logo, retomei o pedido para que mencionassem modalidades esportivas que se caracterizam pela tomada de decisão. Buscando responder, o professor Pedro falou: *“Todos os esportes coletivos têm decisões, os atletas tomam decisões*. Com isso, perguntei: *“No nado sincronizado e no revezamento 4x100m no atletismo, os atletas precisam tomar decisões?”*. Imediatamente, Pedro respondeu: *“Não, não, não é. Alguns esportes coletivos têm”*.

Esse momento do encontro foi muito interessante. Os professores fizeram o esforço de analisar a lógica interna das modalidades que foram citadas, buscando perceber se elas tinham ou não tomada de decisão e, conseqüentemente, se demandavam o elemento tático.

Como houve dúvidas e confusão entre o conceito de tática com estratégia, sistema de jogo e combinações táticas, resolvi antecipar para esse dia a abordagem sobre os elementos do desempenho esportivo, que eu havia planejado para o sexto encontro. Para tanto, solicitei aos educadores que apontassem, de acordo com seus entendimentos, quais aspectos influenciam a performance relacionada à atuação esportiva de um indivíduo ou de uma equipe. Após essa

⁶³ Assunto abordado no referencial teórico desta investigação.

reflexão, expliquei os conceitos de capacidades físicas, capacidades volitivas, estratégia, sistemas de jogo e combinações táticas.

Ao final, percebi que esse assunto não ficou suficientemente claro, mas como o tempo da reunião havia acabado combinei que o assunto seria retomado no próximo encontro. Assim, agradei pelo empenho que tiveram nesse dia e reforcei a importância da ideia de *estranhamento* com os conceitos, uma vez que é uma reflexão fundamental para repensar o ensino dos esportes.

2.5.4 Quarto encontro do grupo de estudos

O quarto encontro com o grupo teve, em um primeiro momento, a revisão⁶⁴ dos conceitos de tática e técnica, como uma forma de sistematizar a aquisição das informações do encontro anterior. O professor Ricardo, foi o primeiro a responder, demonstrando que havia compreendido os conceitos:

“A técnica, no caso, é a forma como ele vai executar o movimento. Por exemplo, um arremesso de basquete. A mecânica do movimento. A tática é o que ele vai fazer durante o jogo, nos esportes que têm interação. É a tomada de decisão dele, o que ele vai fazer, vai passar para o colega da direita ou para o colega da esquerda, se vai tentar bater para arremessar. É uma coisa na hora ali que tem que tomar decisão.”

Ao contrário, o professor Danilo continuava o confundindo tática com sistema de jogo: *“Tática é o sistema de jogo”*. Logo, perguntei: *“Sistema de jogo é igual tática?”*. E Danilo respondeu: *“Não é igual, mas... Pode ser uma tática que o treinador passa ao jogador”*. Então, intervim: *“A tática é do treinador?”*. A professora Cláudia respondeu que não. Seguindo, retomei: *“É importante compreender o conceito de tática, pois precisamos identificar as dificuldades que nossos alunos têm. Tática se vincula às tomadas de decisões que os jogadores fazem”*. Após uma longa explicação que realizei, Danilo manifestou: *“Entendi agora!”*.

⁶⁴ Em alguns encontros, propus a revisão dos assuntos abordados na reunião anterior. Meu objetivo com as revisões foi identificar o nível de compreensão que os professores tiveram sobre os assuntos abordados anteriormente. Para tanto, realizei perguntas sobre os temas discutidos, instigando a participação de todos. Com o passar das reuniões, percebi que, por um lado, essa estratégia trazia à tona dúvidas dos professores, mostrando que a compreensão deles sobre os assuntos havia sido de forma parcial, o que me permitia voltar ao tema e propor uma nova maneira de reflexão sobre determinado conteúdo. Desse modo, cada professor que estivesse à vontade com o tema explicava uma parte do assunto, de acordo com sua compreensão. Por outro lado, essa revisão tomava grande parte do tempo dos encontros, chegando algumas vezes a durar mais da metade da reunião.

Realizada a revisão, retomei a discussão sobre os outros elementos do desempenho esportivo. Após, com auxílio de uma apresentação no computador, mostrei aos docentes a proposição dos elementos do desempenho esportivo sugerida por González e Fraga (2012)⁶⁵. Ao final, entreguei aos professores cópias em folhas de papel A4, contendo a referida proposta dos autores⁶⁶.

Durante esse encontro, assim como havia ocorrido no primeiro, aconteceram falas dos professores apontando o entendimento de que o desempenho dos alunos nos esportes depende de questões inatas/naturais. O professor Danilo defendeu:

“Eu acho assim, ó: todo ser humano nasce para uma determinada função ou determinada modalidade esportiva. Conforme eu cresço, eu me direciono para a modalidade de acordo com o dom que eu tenho de jogar, vôlei, futebol etc. Eu acho que para qualquer modalidade a pessoa já nasce com um dom. Por exemplo eu, 1,73m, será que poderia ser um atleta de vôlei ou de basquete?”

Na mesma linha, Alberto realizou afirmações contundentes:

“Um aluno considerado podre, tu não vai chegar ao nível, eu acho, daquele guri, né, que já teve, vê que já tem uma coisa natural dele. O aluno é para aquilo. Um aluno podre não chega ao nível de outro bom. Jamais vai chegar ao nível de um bom, não adianta. Até pode melhorar um pouco. Pode ter exceções, mas a grande maioria não consegue chegar. Isso é muito da pessoa, do aluno. Tu é ou não é! Tu é mais para aquilo, cara, não adianta!”

No mesmo sentido, após um instante em silêncio, concluiu:

“Tem que olhar e ver... Esse guri vai dar para o vôlei. Tu trabalhar com um guri podre, ele não vai chegar ao nível daquele que tu vê que tem uma coisa natural nele. Tá nele mesmo a coisa. Por exemplo, semana passada teve um guri que veio pela primeira vez, nunca tinha jogado basquete na vida e fez um monte de cesta. Aquele que é bom vai ser sempre superior ao que é mais fraco.”

Consequentemente, intervim: *“Quem determina quem é podre ou não?”*. Danilo respondeu: *“O professor”*. Um silêncio tomou conta da sala por cinco segundos, até que o docente Ricardo participou do diálogo, concordando com o entendimento de Danilo e Alberto:

⁶⁵ Essa proposição consta no referencial teórico desta investigação.

⁶⁶ A ideia desse procedimento foi inspirada em Thiollent (2011), quando o autor sugere a divulgação de material didático.

“Algumas pessoas nascem para aquilo. Eu vou te dar um exemplo assim, eu com 12, 13 anos jogava futebol, jogava tudo, e aí tinha colegas meus que eram mais para os estudos, tinham uma inteligência, uma coisa que vinha de berço, sei lá, era mais voltada para os estudos, aquela coisa assim.”

O professor Pedro, que não havia se manifestado a esse respeito, defendeu uma posição contrária aos posicionamentos dos outros professores:

“Acho que isso passa uma ideia excludente, ou serve ou não serve. As pessoas, na minha concepção, não nascem predestinadas a alguma coisa. É o meio que vai proporcionar. Vivenciar... Quando a gente vivencia isso, né, e tem esse estímulo que faz com que a criança evolua ou não. Eu acho que não tem nada a ver com “nascer para”, entendeu? Porque eu vejo através de estímulo, eu vejo que o grande ponto é esse estímulo, essa vivência, o aluno ter a oportunidade de vivenciar, ser estimulado, ter a condição de conhecer. Porque ele só vai poder optar, na minha concepção, optar por uma modalidade, eu acho que é uma pretensão que eu não faria ao menos, optar pelo meu aluno onde ele deveria jogar ou não, ou que modalidade deveria escolher. Acho que a minha ideia, como professor, é abrir esse leque, para que ele possa conhecer, vivenciar, depois ele optar por aquilo que dá mais prazer, que ele ache que encaixe melhor, e assim por diante. Porque, vale também, eu vejo uma acusação assim, de prazer, de gostar essa evolução que o próprio aluno possa ter, quando se sente esse prazer de jogar, prazer de conhecer, esse estímulo forte faz com que ele vá evoluindo.”

As falas de Pedro, por serem contrárias ao entendimento dos outros professores, trouxeram um clima de polêmica ao diálogo. Segundo Thiollent (2011), esse acontecimento é um fato positivo. O autor defende que às vezes ocorram elementos de polêmica nas reuniões através da pesquisa-ação.

Ao escutar as manifestações apresentadas – pelos menos a maioria delas –, por várias vezes eu precisei me conter para não interromper os professores, pois diversas ideias e argumentos me ocorriam, enquanto era preciso ficar atento aos comentários e anotá-los para não esquecer. Ademais, era necessária muita paciência para preparar as minhas falas futuras, de forma articulada e consistente, uma vez que minha leitura dos temas em pauta apontava para algo incomensuravelmente contrário ao entendimento da maioria dos professores.

Portanto, após as falas dos docentes, propus uma reflexão sobre o fato de que os esportes não nasceram esportes, eram jogos que foram transformados em modalidades esportivas de acordo a cultura local e os indivíduos da época. Logo, as práticas esportivas mudam de um espaço geográfico para outro no planeta. Desse modo, perguntei: *“Como seria ‘nascer para uma modalidade esportiva’ no Brasil e em um país que não tem o futebol como paixão nacional? Será que as influências seriam as mesmas? Como se nasce para algo que não se sabe que existe?”*. Minha intenção com esses questionamentos foi demonstrar como o

entendimento de *nascer para algo* é frágil no entendimento de esporte enquanto fenômeno cultural, posto que as modalidades esportivas mudam sobejamente de um local para outro.

Posteriormente, concordei com as falas que entendiam as características genéticas como influenciadoras no desempenho de atletas de alto rendimento. No entanto, ao se pensar o ensino dos esportes para os alunos, mencionei não compartilhar do pensamento de que a possibilidade de aprender a *jogar bem* algumas modalidades esportivas presentes em sua cultura é possível apenas para os que *nasceram* ou estão *marcados* para aprender. Ao contrário, em minha opinião, aprender a jogar de forma eficaz é um direito do aluno, o que remete ao *dever* do professor. Na mesma linha, em contraponto à fala de Danilo, comentei que há jogadores profissionais de basquetebol e de voleibol com menos de 1,73m de altura. Apesar de não lembrar o nome de um atleta de basquetebol com estatura abaixo da mencionada, eu recordava que jogava na Bolívia⁶⁷.

Seguindo, a professora Cláudia, interveio: *“Eu acho que depende, todos vão jogar? Eles vão conseguir jogar! Mas depende do tempo de cada um, do aprendizado de cada um. [...] eles têm tempos diferentes, não depende do professor”*.

Após a fala de Cláudia, perguntei: *“Qual a função do professor no aprendizado do aluno? O professor tem uma função? Qual é a intervenção do professor nesse processo?”*. Passados três segundos, Cláudia respondeu:

“O aprendizado do aluno depende muito mais do aluno do que do professor. Tem alunos que não estão interessados, então não adianta, não tem o que fazer. Por exemplo, uns alunos fazem tudo que a gente passa, outros não querem. O que vou fazer? Acho que depende pouco do professor e muito mais dos alunos, do interesse deles.”

Procurando dar sequência ao diálogo, questionei: *“Nessa perspectiva, o professor pouco tem o que fazer?”*. Cláudia respondeu, citando um exemplo: *“Eu, por exemplo, não sou para jogar basquete. Nunca fui boa”*. Imediatamente, perguntei se ela havia tido a oportunidade de aprender a jogar basquetebol, e ela respondeu: *“Sim, tive professores que davam basquete na Educação Física”*. Então eu prossegui: *“Bacana, você deve ter aprendido a executar o pé-pivô, proteger a bola, observar antes de agir, desmarcar-se para receber a bola, finalizar quando estiver livre de marcação, posicionar-se entre o atacante direto e a cesta, por exemplo?”*. Cláudia respondeu: *“Não, nunca aprendi isso. Nem na faculdade!”*. Com isso, indaguei: *“Se você tivesse tido um professor que lhe ensinasse a: executar o pé-*

⁶⁷ Julio Mendoza, jogador de basquetebol com 1,65m de altura, é armador do Amistad da Bolívia.

*pivô*⁶⁸, *proteger a bola, observar antes de agir, passar ao companheiro desmarcado e se desmarcar para receber a bola, você acha que jogaria basquetebol melhor do que joga hoje?*”. A professora, com uma entonação de voz abaixo do normal, respondeu: “*Acho que sim, com certeza!*”⁶⁹. Concluí dizendo que, em uma aula, quem define o tema, os conteúdos, a função que o discente terá na aula, as tarefas – e a sua sequência –, enfim, quem determina o que um aluno terá oportunidade de aprender ou não é o professor.

Ao escutar a gravação e transcrever os acontecimentos desse encontro no diário de campo, percebi que a maior parte do tempo foi dedicada ao debate sobre a capacidade de jogo como algo que nasce com o aluno e a respeito do papel do professor no aprendizado. Com isso, o tempo investido na revisão dos elementos do desempenho esportivo foi menor do que eu havia suposto. Nessa reunião, em função do tempo, acabei não abordando a discussão sobre os mecanismos de processamento da informação, assunto que havia previsto para esse encontro. No mesmo sentido, percebi que seria preciso abordar a lógica interna dos esportes, assunto que eu presumi que não seria necessário quando planejei os encontros.

Essa condição de precisar modificar a ordem de abordagem dos temas nos encontros, e os próprios temas, é entendida por Thiollent (2011) como uma ação necessária e que faz parte do processo da pesquisa-ação, quando os temas são planejados anteriormente à sequência dos encontros. Pois, “em geral, quando os planejadores de pesquisa elaboram *a priori* uma divisão em fases, ele sempre têm de infringir a ordem em função dos problemas imprevistos que aparecem em seguida” (ibidem, p. 56).

É perceptível que a maioria dos professores, exceto Pedro, vinculava a possibilidade de sucesso na prática esportiva ao fator natural, algo que o indivíduo carrega consigo desde seu nascimento. Com isso, caberia ao professor apenas identificar os capacitados e entreter os que não foram gratificados. Até esse encontro, meu objetivo estava vinculado com a identificação da concepção dos professores sobre o fenômeno esportivo. A partir dessa reunião, precisei realizar intervenções na tentativa de proporcionar, aos professores, condições de reflexão sobre a veracidade de suas crenças.

⁶⁸ No mesmo instante em que eu falava sobre o assunto, em pé, simulava corporalmente a ação mencionada.

⁶⁹ Vianna (2003) aponta que diferentes entonações de voz devem ser observadas, uma vez que podem ser interpretadas como traduzindo distintas reações, como impaciência, raiva, expectativa e humor. Nesse caso, pareceu-me uma reação de insegurança, à medida que seu entendimento estaria, de certa forma, fragilizado após o diálogo.

2.5.5 Quinto encontro do grupo de estudos

Na quinta oportunidade em que o grupo de estudos se reuniu, ocorreu a revisão dos elementos do desempenho esportivo. Durante essa ação, observei que não estava clara para os professores a diferença entre estratégia e sistema de jogo, pois, ao solicitar que falassem sobre o que significa sistema de jogo, o professor Pedro respondeu: “*É a estratégia*”. Com isso, expliquei novamente o significado e a diferença entre esses elementos.

Após a nova explicação, passei a trabalhar com assuntos relacionados à lógica interna dos esportes e com os mecanismos de processamento da informação. Inicialmente, projetei uma apresentação com várias imagens de atletas durante a prática esportiva – separadas em dois grupos na tela – e solicitei que apontassem a diferença entre as que estavam à esquerda da tela e as que constavam à direita. Meu objetivo consistia em que os docentes percebessem que os *slides* apresentavam, de um lado e de outro, esportes: a) individuais e coletivos (relações de colaboração); b) com e sem interação entre adversários (relações de oposição); c) de precisão, de marca, técnico-combinatórios, de combate, de campo e taco, com rede divisória ou parede de rebote e de invasão (tipos de esportes).

Nesse processo, a compreensão dos esportes individuais e coletivos foi fácil para os professores. Todavia não conseguiram perceber nas imagens a relação de oposição e os tipos de esportes. Somente após eu explicar os conceitos de acordo com a proposta apresentada no referencial teórico deste estudo, os docentes compreenderam e identificaram a diferença nas imagens do lado esquerdo e do direito.

Para realizar a abordagem sobre os mecanismos de processamento da informação, utilizei uma apresentação que continha, basicamente, uma compilação dos trabalhos de alguns autores apresentados no referencial teórico desta pesquisa (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; MARTENIUK, 1976; RUIZ, 1994; TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006). Após, utilizei um desenho no quadro, semelhante à figura 2 que consta na página 41 deste trabalho.

2.5.6 Sexto encontro do grupo de estudos

No sexto encontro, após a revisão dos mecanismos de processamento da informação, os temas abordados foram os subpapéis nos jogos esportivos de invasão e habilidades motoras. No início da abordagem a respeito dos subpapéis, propus aos professores uma reflexão sobre as funções que os jogadores realizam em um jogo esportivo de invasão. Procurei induzi-los à reflexão sobre quais funções um jogador desempenha quando sua equipe

está defendendo e quais atribuições ele terá no momento em que seu time estiver no ataque. Para isso, realizei as seguintes perguntas:

“As ações dos jogadores de defesa e de ataque são as mesmas durante o jogo? Qual a diferença? As ações dos jogadores que estão no ataque são as mesmas? Há diferença nas ações a serem decididas/executadas por um jogador que está marcando o adversário de posse da bola e outro defensor que marca quem não tem a bola?”

Da mesma forma, como na aula anterior, utilizei o desenho de aluno com uma bola e pontuei algumas das várias opções que ele possui no momento que está de posse do objeto do jogo. Posteriormente, desenhei outro jogador, que seria o companheiro do anterior, questionando quais ações ele poderia realizar. Com isso, pareceu-me que os professores perceberam diferenças nas possibilidades de ações dos jogadores da mesma equipe.

Seguindo, para explicar os subpapéis aos professores, utilizei uma apresentação com a exposição da classificação dos subpapéis nos jogos esportivos de invasão, proposta por González e Bracht (2012), apresentada no referencial teórico. Na sequência, utilizando uma *bola de papel*, organizei um jogo dentro da sala, semelhante ao basquetebol, com duas lixeiras⁷⁰ usadas como cestas, em que quatro professores participaram, enfrentando-se 2v2. Durante o jogo simulado, utilizei a estratégia de *congelar a jogada*, de modo que, ao meu sinal, todos ficaram parados e perguntei ao grupo: *“Em qual subpapel Danilo se encontra? E o Alberto está desempenhando qual subpapel nesse momento? Quais ações ele pode realizar? Qual ação seria mais adequada nesse momento?”*.

Em seguida, o grupo retornou às cadeiras e questionei os educadores sobre as alternativas que o jogador possui em cada subpapel. Busquei que percebessem como as intenções táticas mudam de acordo com a função em que o aluno se encontra. Após, utilizei novamente as imagens projetadas na tela e mostrei algumas intenções táticas de cada subpapel, tomando como referência o basquetebol. Na parte que segue, apresento como exemplo um quadro contendo essas possibilidades de ações no basquetebol:

⁷⁰ Duas lixeiras de plástico, com um metro de altura, aproximadamente.

Quadro 6 – Intenções táticas apresentadas no sexto encontro

Atacante com posse de bola	Atacante sem posse da bola	Defensor do atacante com posse de bola	Defensor do atacante sem posse de bola
<ul style="list-style-type: none"> - Observar antes de agir - Proteger a bola - Orientar-se ao objetivo - Utilizar o <i>pé-pivô</i> - Utilizar a posição de <i>tripla ameaça</i> - Procurar jogar com os companheiros - Fixar o atacante direto - Passar para ao companheiro em melhores condições - Fintar antes de passar - Finalizar quando estiver em condições favoráveis - Reagir à perda da bola - Analisar o número de defensores em relação aos atacantes ao ultrapassar a metade da quadra 	<ul style="list-style-type: none"> - Progredir com a equipe para o ataque - Desmarcar-se para receber a bola - Desmarcar-se para receber a bola, com deslocamento em direção à meta - Manter contato visual com o adversário portador da bola - Criar linha de passe - Realizar deslocamentos em L ou em V - Orientar-se, ser capaz de dispor de campo visual amplo, percebendo seu companheiro com bola e os espaços possíveis para poder utilizá-los em profundidade - Solicitar a bola em deslocamento à meta - Realizar bloqueios - Reagir à recuperação da bola (sinalização) através de apoio - Reagir à perda da bola - Controlar sobre todo o hemisfério do membro de finalização do oponente 	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se em uma linha imaginária entre o atacante e a meta - Responsabilizar-se pelo atacante direto - Pressionar o atacante direto - Procurar interceptar o passe - Tentar bloquear o arremesso - Liberar espaço para local de menor ângulo para finalização 	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se em uma linha imaginária entre o atacante e a meta - Responsabilizar-se pelo atacante direto - Procurar interceptar o passe - Realizar a cobertura a um companheiro

Fonte: o autor (2014)

Em seguida, entreguei aos professores uma cópia física, em papel A4, de trechos da produção de González e Bracht (2012, p. 35-36, 51-53) sobre os subpapéis.

Passando para o segundo tema do dia, mostrei vídeos aos docentes – utilizando um computador *notebook* – que continham, em um primeiro instante, tarefas em que as pessoas realizam habilidades motoras fechadas e, em um segundo momento, habilidades abertas. Logo, incentivei os diálogos sobre os tipos de habilidades motoras e a relação que os professores fazem dessas atividades, com diferentes tipos de esportes e com as suas aulas. Posteriormente, expliquei a diferença entre os conceitos de habilidades abertas e fechadas (GONZÁLEZ, 2008). Após, solicitei que apontassem exemplos de esportes que demandam prioritariamente um tipo de habilidade, para verificar se haviam compreendido. Incentivando

a participação dos professores, perguntei: “*O futebol, por exemplo, demanda habilidades motoras abertas ou fechadas? E a prova de 100 metros rasos no atletismo? Por quê? É preciso adaptar os movimentos ou os gestos motores já estão preestabelecidos?*”.

Como não havia mais tempo, precisei encerrar o encontro com o compromisso de retomar o assunto na próxima reunião.

Nessa manhã de estudos, pareceu-me claro que o grupo estava constituindo uma identidade, uma *cara*. O processo de diálogo que outrora acontecia com certa insistência de minha parte ocorreu facilmente. Mesmo os professores estando habituados aos meus questionamentos que buscam a compreensão deles antes de expressar meu entendimento, eles responderam imediatamente, manifestando suas opiniões de forma tranquila, sem receio de estar equivocados. Penso que este tenha sido o encontro que eles perceberam a forma como eu conduzia as reuniões: primeiramente diálogos sobre o assunto – incentivando o debate e buscando escutar as experiências do grupo –, para depois sugerir uma compreensão do tema de acordo com autores que eu estudo.

2.5.7 Sétimo encontro do grupo de estudos

Na sétima reunião de estudos com o grupo, foram retomados os temas estudados no encontro anterior, visando a verificar o entendimento dos participantes sobre os assuntos. Danilo iniciou explicando o que havia entendido por subpapéis dos esportes de invasão. Após, Pedro expos sua compreensão a respeito de habilidades motoras, citando exemplos de esportes que demandam habilidades fechadas e outros que demandam, prioritariamente, habilidades abertas.

Posteriormente, foi desenvolvido o foco central do dia: modelos de ensino. Inicialmente, através de conversas com o grupo, busquei compreender como eles pensam⁷¹ e organizam uma proposta de ensino e o que consideram essencial nesse processo. Após, falei sobre os modelos de ensino tradicional e de aproximação tática, apresentando as diferenças e peculiaridades dessas duas formas antagônicas de enxergar o desenvolvimento dos esportes. Para tanto, utilizei uma apresentação projetada em uma tela, abordando o conceito sobre modelo de ensino proposto por González (2008)⁷². Para executar essa explicação, realizei uma analogia como se o modelo fosse o óculos que o professor utiliza para enxergar o esporte.

⁷¹ No primeiro encontro do grupo, os docentes proferiram diversas falas que se constituíram em importantes informações a respeito da compreensão que tinham sobre o processo de ensino dos esportes.

⁷² Conceito descrito neste trabalho, na página 47.

Nessa lógica, a forma como o docente compreende o esporte e o que consegue enxergar dependem da lente dos óculos que utiliza.

Após a minha explicação surgiram algumas falas. Danilo mencionou algo interessante: “*Vendo isso, eu diria que trabalho hoje de uma forma tradicional*”. Ao escutar a fala, Cláudia manifestou-se no mesmo sentido: “*Eu também sou do modelo tradicional nas minhas aulas*”. Pedro, proferiu uma fala mais ampliada: “*Acho que todos nós, pelos relatos que fizemos das nossas aulas em outros encontros, pertencemos ao modelo tradicional*”.

Essas falas são muito interessantes. Não é fácil um professor admitir – frente a estudos e comparações entre duas formas de concepção – que seu trabalho tem sido desenvolvido em uma perspectiva que os indícios levantados pelo grupo de estudos, até o momento, apontam fragilidades, de modo que essa forma de trabalho resultaria num aprendizado exíguo dos alunos.

Durante as participações dos professores nesse encontro, muitas de suas falas se relacionavam com *o que ensinar aos alunos*. Alberto, por exemplo, perguntou: “*Mas nessa forma de olhar as coisas, o que vou ensinar?*”. Pedro foi um pouco além: “*Eu diria, o que ensinar primeiro?*”. Danilo entrou na conversa: “*E aí, técnica ou tática primeiro?*”. Com isso, julguei pertinente antecipar o tema *diagnóstico* para esse encontro, pois ainda havia cerca de 30 minutos restantes do tempo do encontro.

Metodologicamente, repassei as perguntas que haviam sido realizadas a mim, para que o grupo refletisse. Danilo participou, dizendo: “*Eu sempre priorizei o passe, o domínio, o deslocamento e o chute na bola*”. A professora Cláudia falou em seguida: “*Eu também, gosto de trabalhar os movimentos, fazer circuitos. Mas agora, depois do que nós estudamos da tomada de decisão, estou em dúvida, não sei como fazer*”.

Mediante essas falas, e inclusive levando em consideração o silêncio dos outros docentes, expliquei como realizar o diagnóstico e o seu funcionamento em três momentos: identificação, priorização e seleção das dificuldades⁷³. Após minha explicação, fiz questão de responder às perguntas que haviam sido realizadas anteriormente. Logo, apontei que, de acordo com a proposta que estamos estudando, *o que ensinar* depende do diagnóstico. As dificuldades dos alunos serão *transformadas* em objetivos das aulas. Quanto ao *que ensinar primeiro*, é preciso verificar as dificuldades que mais comprometem o desempenho dos alunos no jogo. Desse modo, poderá ser tanto um problema de ordem técnica quanto de capacidade tática, depende da turma e, obviamente, do diagnóstico que o professor realiza.

⁷³ Esse assunto consta a partir da página 54 deste trabalho.

Após minha fala, o professor Ricardo teve uma percepção interessante em relação ao diagnóstico que realizou no segundo encontro, dizendo: *“Se eu fizesse a avaliação do diagnóstico novamente hoje, identificaria problemas que não vi na outra vez”*. Essa elocução é relevante, pois entendo que aponta, possivelmente, um outro olhar sobre o jogo e, conseqüentemente, sobre o ensino. Possibilita-me acreditar que, após sete encontros do grupo, Ricardo estava enxergando o esporte com mais discernimento e critérios mais apurados, que permitiam perceber situações que passavam despercebidas antes do início do estudo.

2.5.8 Oitavo encontro do grupo de estudos

Na oitava vez em que o grupo de estudos se reuniu, começamos retomando as discussões sobre modelos de ensino, em forma de revisão. Pareceu-me, com base nas falas dos participantes, que a compreensão do tema havia sido assimilada. Logo, retomamos o assunto sobre diagnóstico iniciado na semana anterior. Percebi que os docentes haviam compreendido as partes que compõem essa ferramenta.

Na sequência, o grupo realizou a leitura de um trecho do referencial teórico sobre diagnóstico, contido neste trabalho (p. 58-62). Após, o grupo passou a analisar o vídeo de um grupo de alunos em um jogo⁷⁴ com uma tarefa tipo IV. Antes do início, expliquei que a atividade consistia em identificar as dificuldades dos alunos, com base no erro na origem da ação. Essa parte precisou ser muito bem trabalhada/explicada. Fiquei, juntamente com os professores, analisando as possibilidades e suposições de problemas. Expliquei que os quatro subpapéis precisam ser analisados.

Durante essa atividade, os docentes participaram de forma intensa, comentando situações e falhas dos alunos. Quando surgiam dúvidas – por não conseguirem observar todo o contexto de um determinado lance –, utilizava a estratégia de voltar o vídeo para que visualisassem novamente. Em alguns casos, eu mantinha a imagem pausada para que os posicionamentos e as opções de ações dos alunos fossem analisadas. Por várias vezes os professores solicitaram esse recurso.

Os educadores apresentaram uma análise evoluída, uma vez que apontaram problemas dos alunos nos quatro subpapéis. Um exemplo foi a observação de Pedro, que indicou um problema na marcação individual, mencionando a nomenclatura para a intenção tática que

⁷⁴ Um jogo 3v3, com alunos iniciantes, num espaço de jogo de 18m x 9m, que consiste em conseguir marcar o gol quando a bola ultrapassar o espaço entre dois cones, com espaço de 1m entre um e outro, que fica na linha de fundo da quadra adversária. O vídeo apresenta, primeiramente, um jogo com as mãos (similar ao handebol) e, posteriormente, jogado com os pés (similar ao futsal).

havíamos estudado: *“Tem três marcando o mesmo. O defensor não se responsabiliza pelo seu atacante direto”*.

Na sequência, Ricardo perguntou: *“E se o aluno tem todos os problemas? O que eu faço?”*. Eu respondi que não é possível trabalhar com todos os problemas em um único momento. Mais do que isso, dificilmente – em função do número de aulas que se tem em uma unidade didática – é possível trabalhar todos. É preciso definir quantas aulas serão destinadas para o ensino procedimental da modalidade esportiva em questão. Por exemplo, se o docente destinar 20 aulas, terá que definir os conteúdos em função desse número. É uma opção que o professor precisa fazer, sabendo que tem consequências positivas e negativas. No caso dessa quantidade de aulas, poderiam ser trabalhados 20 conteúdos diferentes, um para cada aula, ou dez conteúdos, com duas aulas para cada dificuldade do aluno. As consequências de optar por 20 conteúdos são, por um lado, oportunizar mais conhecimentos, e, por outro, diminuir a qualidade do aprendizado. Caso se opte por dez conteúdos, os alunos terão acesso a menos assuntos, mas poderão ter um aprendizado de maior qualidade, uma vez que, dessa maneira, os alunos terão o dobro do tempo de contato com as ações do jogo.

Como uma forma de retorno do encontro desse dia, ao final solicitei que o grupo respondesse, com base em suas experiências, se a maioria dos professores que ensina esportes realiza, ou não, o diagnóstico para verificar *o que* será trabalhado. Os professores, de forma unânime, responderam *“não”*. Então perguntei: *“E vocês, diante do que estamos vendo, acreditam que o diagnóstico é importante?”*. Pedro respondeu: *“Pelo que estou vendo, o diagnóstico é o coração da coisa”*. No mesmo sentido, Danilo comentou: *“O diagnóstico é a alma, né, fazer tudo certinho para começar a trabalhar com os alunos. O diagnóstico é a chave, o princípio de tudo”*. E Cláudia complementou: *“No diagnóstico está o norte das nossas aulas. Se eu fosse fazer o diagnóstico do vídeo de novo, hoje, eu conseguiria identificar mais problemas do que da outra vez... Acho que todos conseguiríamos”*⁷⁵.

2.5.9 Nono encontro do grupo de estudos

O nono encontro teve dois momentos distintos. No primeiro, propus aos integrantes do grupo que fizéssemos a análise, de forma coletiva, de situações de um jogo de basquetebol masculino entre Argentina e Estados Unidos da América, nos Jogos Olímpicos de Atenas, em 2004. O objetivo foi assistir ao jogo buscando identificar as falhas individuais nas atuações

⁷⁵ Essa fala é semelhante ao que falou o professor Ricardo no encontro anterior.

dos jogadores, que comprometiam situações/lances específicos da partida. No segundo momento, estudamos os tipos de tarefas.

No começo da análise do jogo, os professores não mencionaram nenhuma dificuldade observada, então resolvi parar o vídeo e questionar: *“Nessa jogada, podemos apontar algum tipo de falha individual dos atletas?”*. A partir desse momento, os educadores começaram a realizar apontamentos, sendo que Pedro foi o primeiro: *“Nesse lance o jogador estava livre e não arremessou”*. Em uma jogada anterior, Alberto falou: *“Volta o vídeo, faz o favor, acho que tinha um companheiro livre no garrafão e o jogador com a bola não viu”*. Na mesma linha, Cláudia comentou: *“O carinho da Argentina quase errou o passe e tinha um livre do outro lado”*. Posteriormente, Alberto novamente solicitou o retorno da imagem e apontou: *“Olha só! A situação está dois contra um e o cara preferiu driblar ao invés de passar a bola e quase perdeu a cesta”*. Danilo concordou, afirmando: *“Ao invés de passar foi para o drible, era mais fácil passar quicado e o outro livre ir para a bandeja”*.

De forma geral, quando eu parava a imagem e/ou questionava o que havia acontecido, os educadores conseguiam identificar e responder adequadamente. Mas sentia que sem pausar a imagem eles tinham dificuldades em alguns lances, principalmente em apontar falhas dos defensores e dos atacantes sem posse de bola. Mediante essas observações, sugeri que não esquecessem de observar os jogadores em outros subpapéis e não apenas o atacante com posse de bola. Imediatamente surtiu resultado, pois Pedro declarou: *“Nessa cesta dos Estados Unidos, não havia nenhum defensor entre o atacante que fez o ponto e a cesta”*.

Após o encerramento da análise do vídeo, achei muito interessantes duas falas de Danilo, que disse: *“Pelo que estou percebendo o diagnóstico é o segredo, tudo o que vamos trabalhar com os alunos sai dele. [...] Está me dando uma coceira para começar a trabalhar dessa forma, fazer isso com meus alunos”*. Logo, expus que compartilho do entendimento de Danilo, reforçando a importância do diagnóstico como ferramenta de evidenciar a *real* necessidade dos alunos.

No segundo momento do encontro, o tema abordado foram os tipos de tarefas. Para tanto, apresentei a classificação em quatro tipos, sendo duas que não apresentam interação entre adversários e duas em que as habilidades são abertas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Em seguida, entreguei ao grupo cinco folhas de papel A4, contendo a imagem e o enunciado de 14 tarefas em que os professores, de forma conjunta, tiveram que analisar e identificar seus tipos.

Essa foi uma prática interessante. Tendo os professores sentados, formando um círculo em volta de uma mesa na qual estavam as folhas com as tarefas, eles analisaram, comentaram,

discutiram, argumentaram, enfim, realizaram um exercício relevante de reflexão e compreensão das características das tarefas que são propostas nas aulas.

Nesse processo de estudo, após a leitura do enunciado da tarefa e a certificação de que todos haviam compreendido, conduzi a ordem de análise das atividades, fazendo questionamentos, como:

“O que é preciso analisar para identificar qual o tipo da tarefa? Esta tarefa tem tomada de decisão? Quais as opções do jogador? Qual é o objetivo do jogo? Para desenvolver qual objetivo da aula essa tarefa pode ser proposta? Utiliza habilidades motoras abertas ou fechadas? Dos mecanismos de processamento da informação, qual ou quais têm maior demanda nessa tarefa?”

Procurei fazer com que todos participassem. Quando percebia que algum professor sabia qual era o tipo da tarefa que estávamos analisando, solicitava que falasse. Com isso, buscava valorizar o esforço de compreensão e que se sentissem partícipes da construção da classificação das respostas.

Por outro lado, quando eu notava que os educadores ficavam com dúvidas quanto ao tipo da tarefa, eu procurava fazer com que refletissem, através de questionamentos, por exemplo: *“Nessa tarefa o aluno tem opções em relação ao que fazer? Os movimentos que o aluno precisará realizar estão definidos ou ele necessita adaptar em função do adversário?”*. Mediante as perguntas, os professores buscavam responder. Por exemplo, quando perguntei se uma tarefa específica servia para ajudar o aluno a resolver um problema de tomada de decisão, o professor Ricardo respondeu: *“Não, porque não tem interação com o adversário”*. Pedro complementou: *“Não é preciso decidir nada, já está preestabelecido”*. Quando percebia que eles haviam compreendido a classificação, eu aprofundava o nível de análise da tarefa, questionando para qual objetivo de uma aula uma atividade específica poderia ser utilizada. Dito de outra forma, perguntei: *“Para ajudar o aluno a melhorar qual falha no jogo essa tarefa é indicada?”*. Os professores tiveram dificuldades em responder. Danilo comentou: *“Acho que, nessa lógica, podemos começar a inserir 3v2, 2v1 em nossas aulas. Frente a isso, perguntei: “3v2, 2v1 correspondem ao quê?”. Alberto respondeu: “São os exercícios, as tarefas. Então prossegui: “Perfeito, as tarefas. É preciso lembrar que a tarefa está ligada ao objetivo da aula. A ideia seria não utilizar uma tarefa 3v2 solta. Nessa proposta que estudamos, a tarefa sempre será de acordo com o objetivo da aula”. Com isso, Danilo falou: “Hum, tem razão”. Então complementei: “Por exemplo, se o objetivo da aula for ajudar ao aluno a ‘finalizar quando estiver em condições favoráveis’, uma tarefa 2v1 ou*

3v2 que o objetivo é fazer o gol ou a cesta é excelente. Mas se o objetivo for a marcação individual, não seria a melhor opção". Danilo falou novamente: *"Interessante essa questão de ligar a tarefa ao objetivo da aula"*.

Seguindo a participação, o professor Danilo questionou como fazer para realizar essas tarefas na quadra. Eu perguntei quantos alunos teria na turma, por exemplo. Danilo respondeu que eram 25 ou 26. Então repassei a pergunta para o grupo. Alberto falou: *"É simples, basta fazer três jogando contra três, os que atacaram saem e entram outros três, e vão revezando"*. Imediatamente, os professores Pedro e Cláudia apontaram que assim haveria alunos esperando, nem todos jogariam. Após esperar que eles refletissem sobre essa questão, sugeri que a quadra poderia ser dividida em quatro partes, a turma dividida em oito equipes que se enfrentariam em três partes 3v3 e na outra 4v4 para fechar 26 alunos. Os professores gostaram da sugestão.

Posteriormente, o professor Pedro, em relação às tarefas, perguntou: *"Em uma tarefa 2v1, que você disse que serve para o aluno finalizar quando estiver em condições favoráveis, está trabalhando outras coisas também?"*. Logo, expliquei que a mesma tarefa pode ser utilizada para mais de um objetivo, dependendo da sua característica. Nesse sentido, pontuei que é preciso selecionar as informações aos alunos, atentando ao objetivo da aula. Informações distintas e em grande quantidade podem confundi-los. Mencionei que, em minha opinião, é mais apropriado não transmitir informações diferentes do tema central da aula, a menos que aquela questão atrapalhe o aluno de desenvolver o objetivo principal.

Após encerrada a análise das 14 tarefas, utilizei uma bibliografia (GRECO; CONTI; PEREZ MORALEZ, 2013) para uma nova apreciação de tarefas. Metodologicamente, os professores abriram o livro em uma determinada página e o grupo realizou o exercício de descrever a tarefa que continha na lauda (quanto ao tipo de tarefa, com ou sem interação entre adversários, objetivo que poderia ser utilizada etc.).

Seguindo, busquei estabelecer uma relação entre as tarefas e o diagnóstico, que havia sido o foco inicial da reunião. Propus ao grupo uma reflexão sobre o tipo de tarefa adequada para a realização da observação dos alunos. Os professores chegaram ao entendimento que deve ser uma tarefa tipo IV.

Na parte final da reunião, os professores mostraram-se curiosos quanto à possibilidade de alterar as regras das tarefas em função do objetivo e, com isso, condicionar a tarefa para determinado conteúdo. Logo, apontei que essa capacidade é fundamental para proporcionar atividades condizentes com o objetivo da aula. Por exemplo, mencionei que eu prefiro não permitir o drible quando o objetivo é a desmarcação, pois essa regra fará com que os

companheiros do atacante com posse de bola necessitem criar linha de passe para que o jogo continue. Prosseguindo, elogiei o interesse dos professores no assunto, afirmando meu entendimento que esse nível de compreensão é importantíssimo no processo de ensino dos esportes. Se o professor não souber adequar os tipos de tarefas e, conseqüentemente, as habilidades motoras que ajudam a desenvolver o conteúdo que deseja, os alunos terão um aprendizado parco.

Durante esse encontro, percebi como é presente nos professores a ação de pegar um livro de *mil exercícios* ou um de *jogos cooperativos*, escolher uma tarefa aleatoriamente e aplicar sem refletir sobre sua estrutura de funcionamento. Notei, através das falas enquanto eu guardava os materiais após o encerramento da reunião, que eles haviam se surpreendido com a questão do objetivo da aula em relação ao tipo de tarefa. Um exemplo que posso apontar foi quando os professores e eu saíamos da sala, Danilo falou não teve esses conteúdos na graduação. O que aprendeu foi a parte técnica, a trabalhar a execução dos movimentos e as regras das modalidades. Além disso, mostrou-se surpreendido – talvez *perplexo* seja o termo ideal – pois o professor de 44 anos de idade, que trabalha há um bom tempo ministrando aulas sobre esportes e com *escolinhas* de futsal, nunca havia percebido essa questão. Os professores Pedro e Leonardo, que acompanhavam a caminhada, concordaram com Danilo. Pedro falou: “*Eu também não vi nada disso na faculdade*”.

2.5.10 Décimo encontro do grupo de estudos

O décimo encontro teve início com a revisão dos tipos de tarefas. Nessa retrospectiva, Ricardo explicou a classificação estudada. Cláudia contribuiu citando exemplos de tarefas tipo I e II, e Alberto mencionou exemplos para os tipos III e IV. Mediante as falas dos docentes, entendi que eles haviam compreendido o tema.

Posteriormente, o grupo passou a abordar os temas centrais desse dia, respectivamente: intervenção do professor e o papel do aluno nas aulas. Ao planejar o material para tratar da intervenção⁷⁶, recordei que no quarto encontro os docentes – exceto Pedro – haviam apontado que o aprendizado do aluno dependia prioritariamente do próprio aluno. Com isso, decidi andar nessa direção, buscando apontar a fragilidade desse entendimento.

⁷⁶ Em um primeiro momento, eu havia pensado em propor que os professores expressassem quais intervenções que realizam – e de que forma – durante suas atuações profissionais. Mas, como em encontros passados eles haviam apontado que realizavam orientações corrigindo aspectos de ordem técnica, o que constatei na filmagem das suas aulas, decidi iniciar propondo uma reflexão e utilizar uma situação hipotética posteriormente.

Nessa perspectiva, comecei propondo uma reflexão sobre a seguinte questão: “*Qual a responsabilidade que temos, enquanto professores, perante o aprendizado do aluno?*”. Os docentes ficaram em silêncio. A impressão que tive foi que eles se lembraram das minhas considerações ao final do quarto encontro e desconfiavam que o professor poderia ter uma função central no aprendizado, mas lhes faltavam indícios. Então, defendi que, costumeiramente, muitos docentes referem ao aluno uma grande parcela da responsabilidade pelo seu aprendizado, sendo comum a atribuição da dificuldade de ensinar, principalmente ao “*desinteresse do aluno*”. Mas será que a incumbência do aluno em seu aprendizado é tão grande assim? Depende mais do aluno ou do professor?

Para ajudar a responder essas questões, realizei outros questionamentos:

“Quem determina o tema/conteúdo/objetivo da aula? Quem escolhe os tipos de tarefas que o aluno vivenciará? As informações/orientações que o discente recebe são transmitidas por quem? O tempo que o aluno praticará as atividades, bem como o tempo em que refletirá sobre o que está aprendendo é definido por quem?”

Minha intenção com essa reflexão foi apontar que as atividades que o aluno realiza – e as que não realiza – durante uma aula dependem do professor. Fazendo referência a Tardif (2002), quando o autor entende que o professor é o principal agente do sistema escolar, busquei defender que o educador é o principal agente no processo de ensino. Posteriormente, entreguei aos docentes duas folhas impressas, contendo uma escrita sobre o tema⁷⁷. O professor Pedro começou lendo o material, e Danilo leu a parte final.

Após a leitura, iniciei um diálogo com os professores, no qual formulei duas situações hipotéticas. Em uma situação A o professor coloca os alunos para jogar e fica em pé ao lado da quadra, fazendo a arbitragem do jogo utilizando um apito. Quando ocorre um lance de contato físico, verifica se os alunos estão bem, se alguém se machucou e segue conduzindo a arbitragem e organização do jogo. Por outro lado, em uma situação B, o docente coloca os alunos para jogar e, em determinados momentos, ele para o jogo e realiza orientações sobre o objetivo da aula. Por exemplo, se o objetivo for marcação, ele faz os seguintes questionamentos: Quando a outra equipe está com a bola, o que se deve fazer? Deve-se seguir a bola ou marcar um atacante? Qual o posicionamento correto do defensor? Como fazer para realizar uma marcação de forma eficaz? Passado algum tempo, em outro momento da aula, o professor demonstra como realizar a marcação, o posicionamento adequado em relação ao atacante direto e a meta, o deslocamento, flexionando os joelhos e utilizando a ponta dos pés

⁷⁷ Assunto abordado no referencial teórico desta investigação nas páginas 55, 56 e 57.

para facilitar as trocas de direções. Expostas as duas situações, falei aos docentes que essas suposições mostram formas diferentes de participação do educador na aula. Logo, convidei-os para refletirem sobre as seguintes perguntas: Será que essas duas formas distintas de atuação docente têm o mesmo significado para os alunos? Será que as duas participações proporcionaram o mesmo aprendizado aos discentes? Imaginando que os professores atuem dessa forma durante três meses, por exemplo, será que a oportunidade de aprendizado seria a mesma para as duas turmas? Os cinco professores mexeram a cabeça sinalizando negativamente. Então, falei: *“Também acredito que a oportunidade de aprendizado seria diferente entre as situações A e B”*.

Prosseguindo, solicitei que os professores mencionassem um exemplo de intervenção que funciona, no sentido do aprendizado do aluno. Pedro apontou o seguinte exemplo: *“Um aluno corre com a bola e passa para um jogador que estava marcado. Daí o professor diz: ‘Olha, tinha um companheiro livre e você passou a bola para quem estava marcado, olha o teu colega, veja a outra opção que você tinha’”*. Logo, pedi um exemplo de uma intervenção que não funciona. Novamente Pedro falou: *“Que burro, como é que você não conseguiu fazer o passe?”*. Após, eu citei o exemplo da orientação de um professor ao ver um arremesso no basquetebol, mencionado no referencial teórico deste trabalho (p. 56).

Ao final da abordagem sobre a intervenção do professor, asseverei que a participação docente precisa ser pontual, ligada ao objetivo da aula e obstinada no aprendizado do aluno. Como defende Tardif (2002), o professor é aquele que sabe alguma coisa e a ensina a alguém. Nessa linha de compreensão, quando se trata de ensino dos esportes, é um equívoco pensar que os alunos terão um desenvolvimento esportivo proficiente sem alguém que lhes ensine. Fazendo uma analogia com o processo de alfabetização, do mesmo modo como os alunos aprendem a ler e escrever, precisam ser *letrados esportivamente*.

Após minha fala, foram ditas duas frases me deixaram contente: *“Já tô com vontade de fazer isso com os alunos”* (Danilo); *“Se eu tivesse essas informações há 15 anos atrás, eu teria sido um atleta melhor”* (Ricardo).

Na abordagem do outro tema da reunião, o papel do aluno nas aulas, pedi para que os professores fizessem uma *suposição* de duas turmas de iniciantes nos esportes, aprendendo a jogar basquetebol. Cada uma das turmas teve 30 aulas para aprender a jogar a modalidade. A turma A passou 80% do tempo das aulas executando movimentos, utilizando habilidades fechadas, sem tomada de decisão, e a turma B, ao contrário, teve 80% do tempo das aulas dedicados a tarefas com interação com entre adversários. Então perguntei: *“Será que ao final das 30 aulas os alunos da turma A conseguirão tomar decisões, optando pelas alternativas*

mais adequadas, como conseguir se desmarcar para receber a bola, por exemplo, no mesmo nível dos alunos da turma B?”.

Após minha fala, o grupo ficou em silêncio durante seis segundos. Então falei: “*E aí, o que vocês me dizem?*”. O professor Alberto respondeu: “*Estou pensando quanto tempo meus alunos tomam decisão nas minhas aulas e quanto é só fundamentos*”. Danilo participou: “*Mais da metade das minhas são para fundamentos, só*”. Cláudia seguiu na mesma linha: “*As minhas também*”. Tive a impressão de que os professores expressavam essas falas com certa decepção, como se estivessem frustrados com a proposição das tarefas que realizam. Chamou-me atenção também a humildade dos docentes em admitir que os papéis desempenhados pelos alunos, na maioria do tempo em suas aulas, têm sido uma função passiva, sem refletir sobre as ações.

2.5.11 Décimo primeiro encontro do grupo de estudos

A décima primeira reunião do grupo teve início com a revisão das formas de intervenção do professor e o papel do aluno nas aulas. Após, foi abordado o foco central do encontro: métodos de ensino. Nessa ação, instiguei os docentes à reflexão sobre a sequência de atividades que podem compor uma aula e como eles percebem esse processo. Busquei provocar falas sobre seus entendimentos sobre a lógica de *acontecimentos* que propõem em suas aulas. Com essa intenção, perguntei aos educadores se eles realizam jogo formal. Como todos disseram que sim, logo perguntei em qual momento da aula e, de forma unânime, afirmaram que realizam na parte final. Após, sugeri que refletissem sobre qual(is) tarefa(s) acontece(m) antes do jogo formal e com qual objetivo.

Sequencialmente às reflexões do grupo, apresentei o entendimento de método de ensino como uma sequência de passos que o professor pode utilizar para o desenvolvimento da aula. Para tanto, entreguei aos docentes folhas de papel A4, contendo os resumos esquemáticos de alguns métodos de ensino dos esportes (BAYER, 1994; BORGES, 2005; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997). Visando a auxiliar minha exposição, utilizei uma apresentação e expliquei *passo a passo* suas estruturas, em suas várias particularidades e as diferentes partes que os compõem.

Quando propus esse tema, meu objetivo foi que os docentes pudessem ter acesso a formas estruturadas de organizar as partes das aulas, visando ao aprendizado do aluno que, segundo eles, não puderam conhecer até então. Nesse viés, busquei trazer ideias para que eles conseguissem desenvolver uma forma metodológica que acreditassem ser eficaz.

Ao final do encontro, propus que cada professor pensasse/criasse um método de ensino próprio, com base nos métodos que estudaram nessa manhã, nos assuntos abordados nos encontros do grupo e em suas experiências. Essas criações seriam apresentadas ao grupo na próxima semana em forma de seminário. Os professores aceitaram.

Minha intenção consistiu em ajudar os educadores a refletirem sobre os métodos de ensino existentes e tentar propor métodos novos, em vez de apenas aplicar a *receita* de outras pessoas. Basicamente, dois motivos me induziram a tal proposta: 1) acredito, influenciado pela leitura de Tardif (2002), que o exercício de analisar os métodos existentes e montar uma sequência própria, aliando as experiências profissionais de cada docente com *o que* o grupo de estudos está abordando, constitui-se como um esforço que ajuda a constituir novos saberes a esse respeito; 2) compartilho do entendimento de Fensterseifer e González (2007, p. 29), quando o autores apontam que “sabemos que os professores são péssimos aplicadores de soluções produzidas por outros”.

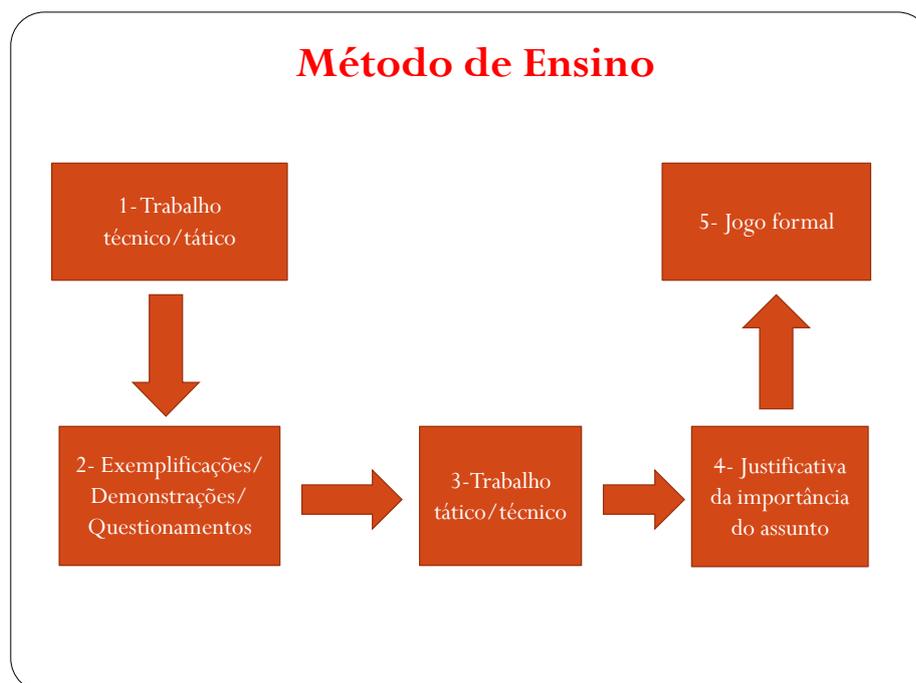
2.5.12 Décimo segundo encontro do grupo de estudos

No décimo segundo encontro do grupo de estudos, foi realizado um seminário⁷⁸, em que cada professor apresentou ao grupo sua proposta de criação/desenvolvimento de um método de ensino para suas aulas. Nesse processo, participei – em um primeiro instante – incentivando que os docentes explicitassem os motivos pelos quais o método foi proposto de tal forma, com determinada sequência. Em um segundo momento, solicitei ao grupo que fizesse considerações, sugestões, críticas ao método proposto, como um exercício de compreensão e domínio do processo. Por fim, realizei sugestões e comentários sobre o método apresentado, propondo análises e observações para reflexão do grupo. Basicamente, busquei incentivar o debate, uma vez que o objetivo é a construção de novos saberes de forma coletiva.

O professor Ricardo foi o primeiro a apresentar. Utilizando aparelho de projeção visual, apresentou um *slide* que continha a seguinte figura:

⁷⁸ O termo seminário, da raiz latina, *sêmen*, semente, o próprio grão de semear. Uma ideia que, ao semear, ocorre a multiplicação. Logo, o seminário, enquanto recurso didático, conduz motivações e envolvimento dos participantes (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Figura 8 – Método de ensino proposto pelo professor Ricardo



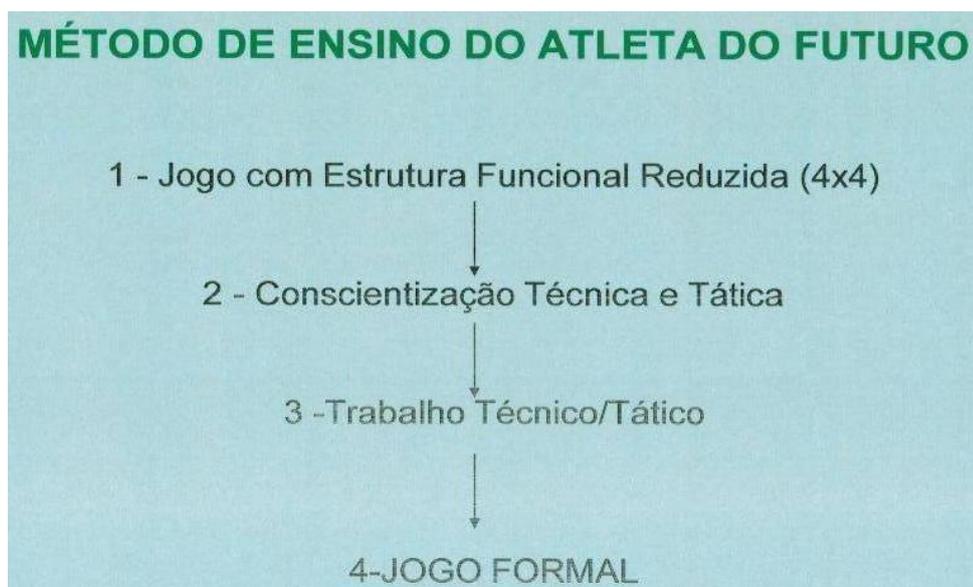
Fonte: imagem copiada do *slide* apresentado pelo professor Ricardo

Ricardo mostrou uma sequência lógica e interessante. Argumentou suas escolhas, defendendo suas opiniões. O educador propõe um jogo inicial com estrutura funcional, seguido de questionamentos e demonstrações. Após, propõe uma tarefa específica para desenvolver o objetivo da aula. Na sequência, busca justificar a importância do trabalho e, finalmente, realiza o jogo formal.

Após a apresentação, foi destinado um tempo para considerações. Perguntei ao professor Ricardo se o trabalho realizado nos momentos 1 e 3 seria o mesmo, pois o *slide* mostra que sim, mas a fala de Ricardo deu a entender que seriam diferentes. O docente explicou que na primeira etapa é realizado um jogo inicial (3v3 ou 4v4) e no terceiro momento uma tarefa de acordo com o objetivo da aula. Ocorre que Ricardo mudou o método e esqueceu de trocar no *slide*.

A segunda apresentação foi realizada pelo professor Danilo. Ele optou por um método contendo quatro momentos, conforme segue:

Figura 9 – Método de ensino proposto pelo professor Danilo



Fonte: imagem copiada do *slide* apresentado pelo professor Danilo

O professor Danilo apresenta na primeira etapa um jogo com estrutura funcional (4v4). Na segunda, realiza questionamentos induzindo os alunos à reflexão sobre o tema da aula, na perspectiva de *o que*, *quando* e *como* fazer. No terceiro passo, propõe um trabalho técnico/tático. Na última fase, realiza o jogo formal.

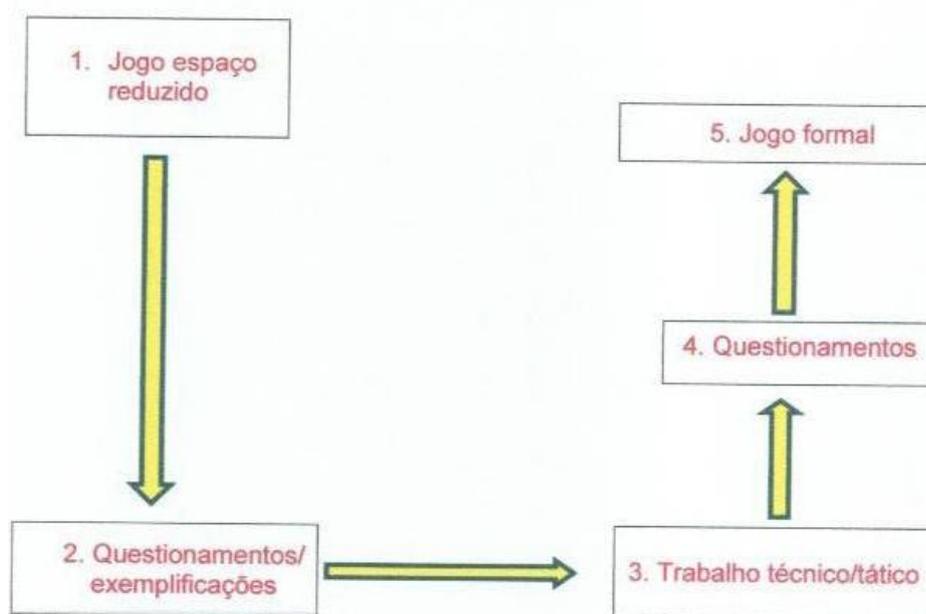
Após a apresentação de Danilo, três professores fizeram contribuições. Pedro questionou sobre a realização do jogo formal, em que apenas dez alunos participam, enquanto os outros ficam sentados esperando sua vez. Danilo justificou que havia optado por essa forma, pois está convencido que o jogo formal é necessário e que não vê problemas nessa escolha, como pode ser observado na sua fala: “*Acredito que tem que ter o jogo 5v5. Os alunos querem e gostam. Se eu não fizer, eu perco os alunos. Eles já estão acostumados a revezar a vez de jogar*”. Frente a essa fala, Pedro reforça sua ideia: “*Eu continuo não achando correto que a maioria dos alunos fique sentada boa parte da aula*”⁷⁹.

Percebi que o professor Danilo ainda não abandonou – por completo – o modelo tradicional como forma de compreender o processo de ensino. Parece-me que nesse momento do estudo ele estava desconfortável, pois a cada encontro do grupo afirmava a ideia que a execução de movimentos descontextualizada das situações de jogo pouco contribui para o aprendizado do aluno. Por outro lado, não se sentia capaz e não possuía saberes suficientes para trabalhar de outra forma.

⁷⁹ Nas observações e filmagens das aulas dos professores no início do estudo, Pedro foi o único professor que ministrava a aula de forma que todos os alunos participavam todo o tempo, não ficando ninguém esperando.

A terceira apresentação foi realizada por Alberto. O referido docente entregou para os participantes do grupo uma folha de papel A4, em que constava o método que havia criado. A Figura 10 é a cópia digitalizada do método proposto por Alberto.

Figura 10 – Método de ensino proposto pelo professor Alberto



Fonte: digitalização de folha entregue pelo professor Alberto

O método criado por Alberto é constituído de cinco momentos. No primeiro, ele propõe um jogo com estrutura funcional. No segundo, realiza questionamentos e exemplifica o que deseja dos alunos. No terceiro momento, propõe uma tarefa vinculada ao objetivo da aula. Posteriormente, realiza uma nova sessão de questionamentos aos alunos, visando que compreendam a importância do conteúdo trabalhado, e encerra com o jogo formal.

Na parte das considerações, o professor Ricardo perguntou a respeito da proposição de dois momentos para questionamentos aos discentes. Alberto respondeu que havia feito perguntas aos alunos durante sua aula na semana passada e tinha percebido bons resultados. Assim, resolveu dedicar dois momentos de reflexão, sendo que o último tem um caráter de convencimento sobre a importância do conteúdo.

Eventualmente, alguma questão frágil que possa ser apontada nas propostas de forma alguma diminui o excelente trabalho dos professores. A experiência de pensar, estudar, refletir para criar um método é um esforço muito difícil e, ao que me parece, eles fizeram um ótimo trabalho. Fiz questão de pontuar esse entendimento ao final do encontro. Ao encerrar a

reunião, ficou definido que as apresentações dos docentes Pedro e Cláudia seriam realizadas na próxima semana, devido ao horário.

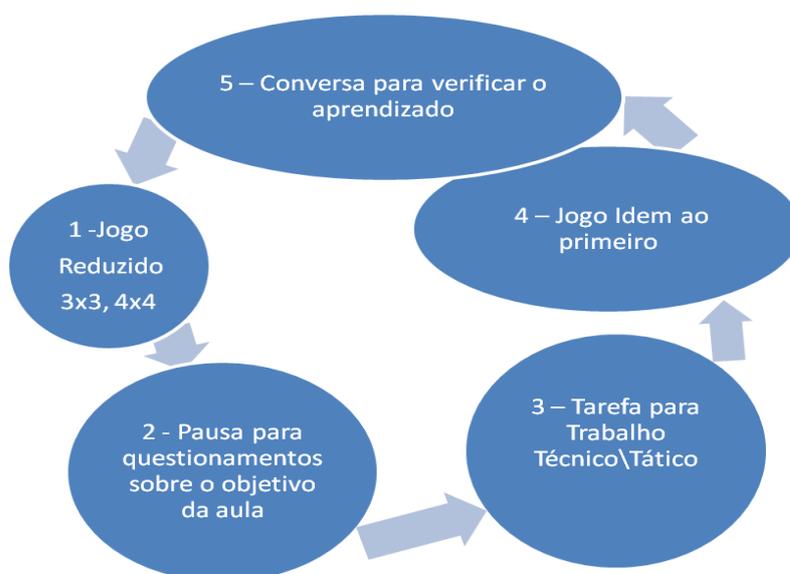
2.5.13 Décimo terceiro encontro do grupo de estudos

No décimo terceiro encontro, demos sequência ao seminário, com as apresentações dos métodos de ensino criados pelos professores. Pedro foi o primeiro a apresentar. O docente trouxe a proposta escrita em uma folha de caderno, com uma caneta de cor azul. Ele não utilizou o projetor, mas dirigiu-se até a frente do semicírculo formado pelo grupo e solicitou que pudesse escrever/desenhar sua proposta no quadro da sala.

Desse modo, após passar a proposta no quadro, explicou seu método de forma clara e convicta. O primeiro momento prevê um jogo com estrutura funcional. Após, realiza questionamentos sobre o foco da aula. Como terceiro passo propõe uma tarefa de acordo com o objetivo. Em seguida, volta a realizar o mesmo jogo inicial para comparar a evolução dos alunos e encerra com uma conversa para verificar o aprendizado da turma.

Na parte que segue, apresento o resumo esquemático do método criado pelo professor Pedro, que me foi enviado por correio eletrônico na semana seguinte ao seminário.

Figura 11 – Método de ensino proposto pelo professor Pedro



Fonte: imagem enviada por correio eletrônico pelo professor Pedro

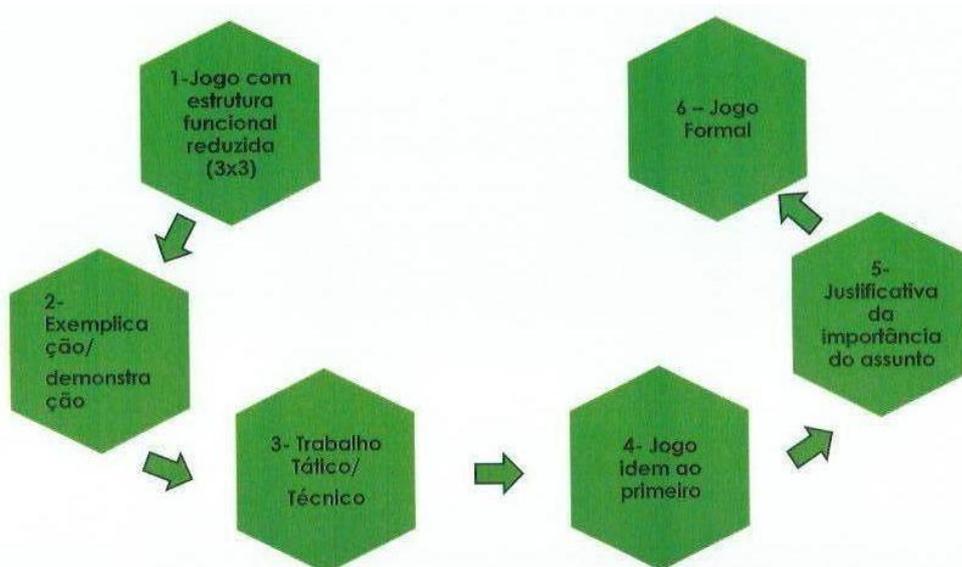
Após a apresentação da proposta, os professores fizeram considerações sobre o método de Pedro: “*O que seria falado na última etapa?*”, indagou o professor Ricardo. Pedro

respondeu que faria perguntas sobre o que ele havia ensinado, para verificar se os alunos compreenderam.

O professor Alberto me deixou preocupado quando fez um questionamento a Pedro, pois interpretei que ele continua com o olhar através do modelo tradicional. A pergunta foi: “*Quantos fundamentos você vai trabalhar na aula?*”. Para certificar, antes que Pedro respondesse, perguntei a que se referia com o termo fundamentos. Alberto respondeu: “*Me refiro às técnicas, passes, condução de bola*”. Logo, Pedro respondeu que depende do objetivo da aula, de acordo com o diagnóstico. Minha preocupação a respeito da pergunta de Alberto se confirmou, uma vez que já havíamos acordado que cada aula teria um tema específico, oriundo do diagnóstico, como bem apontou Pedro. Do mesmo modo, vimos que na maioria das vezes as dificuldades que mais comprometem o desempenho dos alunos não estão vinculadas à dimensão técnica, e sim a dimensão tática. Isso significa que a maior parte dos encontros não deveria ser para trabalhar a execução de movimentos de forma isolada.

Posteriormente, foi a vez da professora Cláudia apresentar. O método de ensino proposto por ela é constituído de seis etapas. Na primeira, ocorre um jogo com estrutura funcional. Após, exemplifica e demonstra *o que e como* deseja que os alunos atuem no jogo. Posteriormente, propõe uma tarefa para desenvolver o objetivo da aula. A seguir, realiza o mesmo jogo da etapa inicial, para comparar se ocorreu alguma evolução. No quinto momento, reúne os alunos para justificar a importância do conteúdo que está ensinando. Finalmente, realiza um jogo formal.

Figura 12 – Método de ensino proposto pela professora Cláudia



Fonte: o autor (2014)

Como considerações ao método proposto por Cláudia, Alberto pediu para que ela falasse por que optou por exemplificações e demonstrações em vez de questionamentos aos alunos, como os outros integrantes do grupo fizeram. Cláudia respondeu que a reflexão dos discentes está contemplada nessa etapa, apesar de ela não utilizar o termo *questionamento*. Apontou que preferiu demonstrar o que ela espera do aluno, para que eles possam focar sua atenção no objetivo da aula.

Nesse encontro ocorreu um fato inconveniente. Dois professores estavam mexendo nos aparelhos celulares e conversando, em entonação de voz baixa, sobre assuntos que não diziam respeito ao encontro. Uma situação delicada, que os outros professores haviam notado e me senti na obrigação de intervir de alguma maneira. Logo, articulei em minha fala uma pergunta sobre o assunto do encontro, direcionando a um dos professores. Como esse educador não havia compreendido, repeti a indagação. O professor respondeu transparecendo encabulamento, segundo minha interpretação. Doravante, essas situações não aconteceram novamente.

2.5.14 Décimo quarto encontro do grupo de estudos

O décimo quarto encontro teve início com uma conversa sobre os seminários. Dialoguei com os docentes sobre o sentido do método de ensino e a importância de o professor criar, participar do processo de reflexão e análise de uma proposta. O educador Ricardo questionou sobre a possibilidade de realizar duas passagens da sequência do método em uma aula. Respondi que se tivesse tempo na aula não havia problemas, mas como é necessário um tempo considerável para explicar as tarefas, principalmente na primeira vez que os alunos a realizam, é difícil *“completar duas voltas”*.

Aproveitando a participação de Ricardo, solicitei que eles expressassem quais suas percepções e como se sentiram no exercício de produzir um método de ensino. Em resposta à solicitação, Ricardo falou: *“Achei muito interessante. Hoje, eu não trabalho com uma sequência estruturada dessa forma para desenvolver as aulas”*. O professor Danilo apontou que desconhecia essa forma de pensar o desenvolvimento das aulas: *“Ninguém me ensinou isso. Eu não fazia ideia que todos esses assuntos existiam”*.

Encerrada a revisão sobre métodos de ensino, os professores Danilo e Cláudia apontaram que não se sentiam seguros na realização do diagnóstico. Segundo eles, percebiam que não dominavam a forma de identificar as dificuldades. Mediante esse fato, elogiei-os pela manifestação, apontando que esse retorno era fundamental para que eu pudesse

melhor organizar os temas dos encontros. Afirmar que, na proposta de ensino dos esportes que estamos estudando, os assuntos estão “*ligados*”, havendo relação entre eles, de modo que um tema se ramifica em outro, e assim sucessivamente, como os galhos de uma árvore. Logo, a realização do diagnóstico foi o tema da segunda parte do dia.

Metodologicamente, solicitei que respondessem, para lembrar: Quantas partes formam o diagnóstico? Quais são essas partes? Os professores Pedro e Alberto responderam conforme o grupo havia estudado. Após, detalhei as ações para realização da identificação, priorização e seleção das dificuldades dos alunos.

Posteriormente, propus que o grupo treinasse, realizando um diagnóstico de forma coletiva. Para tanto, mostrei um vídeo de alunos em um jogo com estrutura funcional (3v3), que tinha por objetivo marcar o gol na meta do adversário, atuando com as mãos. A intenção foi identificar as dificuldades que mais comprometiam o desempenho dos alunos no jogo.

Após a observação dos vídeos, solicitei que os professores apontassem as dificuldades que haviam percebido na atuação dos jogadores, para que eu fosse listando em um quadro branco fixado na parede. Nesse processo, centrei atenção nos professores Danilo e Cláudia, instigando-os a participar como esforço cognitivo de compreensão da tarefa. Ao final, os docentes conseguiram perceber 19 problemas. Como próximo passo, pedi que apontassem para qual subpapel cada dificuldade correspondia. Na parte que segue, apresento as dificuldades dos alunos no jogo, identificadas pelos professores nesse diagnóstico.

Quadro 7 – Diagnóstico realizado de forma coletiva pelos professores**Atacante com posse de bola:**

- Não observam antes de agir
- Têm dificuldades em recepcionar/dominar a bola
- Não passam a bola ao companheiro desmarcado
- Têm dificuldades em conduzir a bola
- Não finalizam quando estão em condições favoráveis/finalizam no momento inadequado
- Não se orientam para o objetivo
- Têm dificuldades em passar a bola com precisão
- Não protegem a bola
- Não executam o drible
- Têm dificuldades em conduzir a bola

Atacante sem posse de bola:

- Não se desmarcam para receber a bola
- Não criam linha de passe
- Não progridem com a equipe para o ataque
- Não solicitam a bola

Defensor do atacante com posse de bola:

- Não se posicionam em uma linha imaginária entre o atacante e a meta
- Não pressionam o atacante com a bola

Defensor do atacante sem posse de bola:

- Não se responsabilizam pelo atacante direto
- Não procuram dissuadir o passe

Ordem normativa:

- Não cumprem as regras do jogo

Fonte: o autor (2014)

Após a identificação das dificuldades dos alunos, era preciso priorizá-las, colocá-las em uma escala para orientar a sequência dos assuntos, pois – como já mencionado – não é possível ensinar tudo ao mesmo tempo. Para tanto, deveriam utilizar o seguinte critério: *as dificuldades que mais comprometem o desempenho dos alunos no jogo*. Posteriormente, selecioná-las de acordo com o número de aulas que cada professor destinará para ensinar os alunos a jogarem bem determinada modalidade esportiva.

Realizada essa explicação, surgiu-me⁸⁰ a ideia de solicitar aos professores que pontuassem em uma folha papel quais as dificuldades – e sua ordem de desenvolvimento – deveriam ser contempladas no planejamento de uma proposta de ensino para aproximadamente dois meses e meio. Desse modo, ao final do encontro cada professor ficou com a incumbência de desenhar uma unidade didática contendo 25 aulas, com base no diagnóstico que haviam realizado de forma conjunta. Ou seja, tratava-se de *transformar* as

⁸⁰ Com isso quero dizer que tal ação não havia sido por mim planejada.

dificuldades dos alunos em objetivos e, conseqüentemente, definir o número de aulas para cada assunto. Combinamos que esse trabalho seria entregue, em cópia física, no próximo encontro.

Antes de encerrar a reunião, perguntei aos professores, orientando a questão de forma indireta⁸¹ para Danilo e Cláudia, se haviam compreendido mais claramente a forma de realizar o diagnóstico. Eles responderam que sim. Danilo manifestou: *“Agora estou mais tranquilo, o diagnóstico é a alma do negócio!”*.

Entendo que esse encontro foi muito bom. Na revisão, os professores manifestaram domínio sobre o processo de construção e utilização dos métodos de ensino. No mesmo sentido, conseguiram captar um número de dificuldades dos alunos superior ao diagnóstico que haviam realizado no segundo encontro.

2.5.15 Décimo quinto encontro do grupo de estudos

No décimo quinto encontro foi realizado um seminário a respeito do processo de construção de uma unidade didática, com base no diagnóstico coletivo realizado na reunião anterior. Metodologicamente, os professores apresentaram as propostas que construíam, justificando a seleção das dificuldades dos alunos, a seqüência e o número de aulas dedicadas para cada assunto.

Pedro foi o primeiro a apresentar. A unidade didática que ele construiu é composta por 20 aulas, tendo escolhido oito dificuldades. Dessas, sete são vinculadas à dimensão tática e uma à técnica. Na distribuição das aulas para cada objetivo, Pedro alternou a quantidade de uma até quatro aulas, dependendo da característica do tema. A ordem dos conteúdos foi a seguinte: receber a bola, proteger a bola, observar antes de agir, passar para o companheiro desmarcado, progredir com a equipe para o ataque, posicionar-se entre o atacante e a meta, desmarcar-se para receber a bola e finalizar quando estiver em condições favoráveis.

A proposta desenhada pelo professor Ricardo contemplou sete dificuldades dos alunos, sendo seis de ordem tática e uma de ordem técnica, dedicando quatro aulas para cada uma das intenções táticas e uma aula para o problema motor. No que se refere à seqüência dos conteúdos indicados, Ricardo propôs da seguinte forma: observar antes de agir, orientar-se

⁸¹ Direcionei o olhar aos professores específicos, na parte final da fala.

para o objetivo, utilizar a posição de tríplice ameaça⁸², desmarcar-se para receber a bola, passar ao companheiro desmarcado, finalizar quando estiver em condições favoráveis e realizar a bandeja.

Após a apresentação de Ricardo, solicitei aos docentes que fizessem considerações sobre a unidade didática. Danilo elogiou, dizendo que tinha achado a proposta muito boa. Alberto questionou por que Ricardo havia selecionado “*apenas*” sete dificuldades dos alunos, pois ele acreditava que poderia ter incluído mais assuntos, uma vez que, “*coisas importantes haviam ficado de fora*”. Ricardo defendeu que optou por trabalhar com menos assuntos, mas proporcionar quatro aulas para um, aumentando o aprendizado dos alunos. Aproveitei a oportunidade para enfatizar que a construção da unidade didática é um processo difícil, em que é preciso abrir mão de algo. Se escolher menos problemas do diagnóstico, os alunos aprenderão menos assuntos. Caso opte por mais dificuldades do diagnóstico, os discentes terão menos aulas para aprender cada tema. Em síntese, seleciona-se por um lado e exclui-se por outro.

Posteriormente, fiz a observação que os assuntos propostos correspondiam aos subpapéis dos atacantes – com e sem a pose da bola –, não estando contemplado nenhum ensinamento para quando os alunos estiverem na função de defensor. Frente à minha intervenção, o professor Ricardo falou: “*Realmente, não havia me dado conta disso*”.

2.5.16 Décimo sexto encontro do grupo de estudos

A continuação do seminário sobre unidade didática foi o tema inicial do décimo sexto encontro⁸³. Com o grupo disposto em um semicírculo, Cláudia foi a primeira a apresentar sua unidade didática. A professora definiu 25 aulas para a unidade didática, contemplando nove dificuldades apresentadas pelos alunos. Desses problemas, oito foram de ordem tática e um vinculado à técnica, ficando estabelecida a seguinte sequência: responsabilizar-se pelo atacante direto (três aulas), desmarcar-se para receber a bola (duas aulas), posicionar-se entre o atacante e a meta (três aulas), dominar a bola (duas aulas), observar antes de agir (uma aula), proteger a bola (duas aulas), passar para o companheiro desmarcado (duas aulas), progredir com a equipe para o ataque (três aulas), finalizar quando estiver em condições

⁸² Como essa intenção tática não constava no diagnóstico, questionei o professor Ricardo sobre a sua inclusão na unidade didática. Ricardo argumentou que, como sua proposta foi para a modalidade basquetebol, ele decidiu incluir, pois os alunos não têm o hábito de realizar essa ação.

⁸³ O encontro ocorreu com a ausência do professor Alberto, em função de um compromisso particular. O docente teve a preocupação de me ligar um dia antes do encontro, para informar que não poderia participar nesse dia.

favoráveis (três aulas), desmarcar-se para receber a bola (duas aulas) e posicionar-se entre o atacante e a meta (três aulas).

Após a apresentação de Cláudia, foi a vez do professor Danilo. Antes de abordar a confecção da unidade didática propriamente dita, o docente realizou uma fala como que *carregada* de culpa: “*Assim, eu fiz e nas últimas aulas eu quase que puxei para as minhas tradições, que é finalização, chute a gol, deslocamento. Aí eu achei, ‘Bah, estou puxando para o modelo tradicional’*”. Frente à introdução de Danilo, expliquei que não ficasse preocupado e lembrasse que a proposição da unidade didática, assim como o próprio ensino, ocorre de acordo com o que tivemos oportunidade de aprender. Assim, pedi que apresentasse a proposta e, ao final, o grupo faria considerações para contribuir.

A unidade didática de Danilo consistia em oito dificuldades dos alunos observadas no diagnóstico, sendo cinco de ordem tática e três de ordem técnica. Em um total de 20 aulas, 13 foram destinadas às intenções táticas (observar antes de agir, passar ao jogador desmarcado, progredir com a equipe para o ataque, desmarcar-se para receber a bola e finalizar quando estiver em condições favoráveis) e sete a problemas de execução de movimento (domínio da bola, execução do passe, condução da bola e chute a gol).

Após a apresentação de Danilo, convidei os outros integrantes do grupo para que fizessem considerações sobre a proposta. Ricardo mencionou que, assim como na proposta que ele apresentou, os assuntos somente contemplavam os subpapéis de ataque, não havendo nenhum aprendizado para a função de defensor. Parabenizei Ricardo pela observação e chamei a atenção para o fato de que as cinco primeiras aulas propostas por Danilo foram para temas técnicos. Danilo apontou que se referia a isso quando disse que acabou puxando para as suas tradições e pediu minha consideração. Logo, mencionei que estamos estudando outra forma de ensinar os esportes pautada em alguns pressupostos, de acordo com as características das modalidades esportivas. Enfatizei que somente se deve trabalhar com essa forma se o professor estiver convencido da sua vantagem, pois não adianta trabalhar intenções táticas se o professor acredita que as principais dificuldades dos alunos são de execução de movimentos.

Prosseguindo o diálogo com o professor Danilo, lembrei que a proposta para a unidade didática era elaborá-la com base nos problemas que mais comprometiam o desempenho dos alunos no jogo, identificados no diagnóstico. Então perguntei: “*De acordo com o diagnóstico, quais os problemas que mais dificultavam o sucesso dos alunos? Mais especificamente, a condução da bola é uma das dificuldades que mais limitam o êxito dos alunos?*”. O professor Pedro balançou a cabeça, fazendo um sinal de negativo. Justifiquei

minha pergunta apontando que um aluno pode atuar de forma eficaz em um jogo sem conduzir a bola (quando está sem a bola procura se manter em uma linha imaginária entre o atacante direto e a meta, seguindo o oponente e não a bola. Quando está com a bola: domina, observa antes de agir, passa para o companheiro desmarcado, desmarca-se para receber e finaliza quando tem oportunidade). Ricardo, Alberto, Pedro e Cláudia balançaram a cabeça concordando. Então fiz outro questionamento: *“Será que a execução do movimento de forma inadequada era, realmente, o que mais atrapalha os alunos?”*. Com isso, coloquei novamente o vídeo utilizado para a realização do diagnóstico e, quando ocorreu um passe errado, parei a imagem e chamei a atenção para o fato de o atacante com posse de bola ter decidido fazer o passe para o companheiro que estava marcado, do outro lado da quadra. Logo, perguntei: *“Havia algum colega livre de marcação?”*. *“Sim, ao lado dele tinha um guri livre”*, respondeu Cláudia. Dando seguimento, mostrando com o dedo na imagem projetada na tela, perguntei: *“O principal problema foi a execução do movimento errado ou opção inadequada para quem fazer o passe?”*. O professor Danilo imediatamente falou: *“O problema foi a decisão, a escolha errada”*. Realizei outra pergunta ao grupo: *“O aluno não reconhecer quando sua equipe está atacando ou defendendo, não observar o jogo e se livrar da bola, não marcar um adversário quando sua equipe não tem a bola, constituem-se como prioritários em relação à condução de bola e chute a gol ou não?”*. Danilo respondeu: *“Sim, a finalização seria, digamos, a parte final do jogo. Depois que fiz, eu olhei e vi que tinha coisas que poderiam vir antes, que eu não coloquei”*. Então falei: *“Muito bem. Por isso, é preciso priorizar. Pois de nada adianta trabalhar a execução do movimento de finalização se o aluno não conseguir receber a bola em um local que possa concluir ou se não consegue discernir o momento adequado para finalizar”*.

De forma calma e pausadamente, fiz questão de asseverar ao professor Danilo que a ideia de desenvolver o ensino dos esportes na perspectiva da dimensão tática dá-se pelo fato de que, normalmente, os diagnósticos apontam que as dificuldades que mais comprometem o desempenho dos alunos não se vinculam à técnica. Reafirmei que *“não há nada contra realizar o trabalho técnico de execução de movimento”* para finalização, utilizando o exemplo do educador, desde que a finalização se constitua como uma das dificuldades que mais atrapalham o desempenho dos alunos. O que o grupo de estudos viu nos diagnósticos dos vídeos é que executar o movimento para finalizar não constava como um entrave considerável, uma vez que havia outras dificuldades mais gritantes, como não observar antes de agir, não se responsabilizar pelo atacante direto, não se desmarcar para receber a bola,

entre outros. A meu ver, deve-se trabalhar a execução dos movimentos, mas somente quando ela tiver impedindo o êxito dos alunos no jogo.

Posteriormente, enquanto acontecia um intervalo na reunião, desenhei uma unidade didática no quadro para 25 aulas. Quando a reunião foi retomada, falei alguns pontos a serem considerados ao planejar a sequência das aulas: a) para organizar uma sequência dos conteúdos a serem trabalhados, sempre ter em mente a frase: *“as dificuldades que mais comprometem o desempenho dos alunos”*; b) algumas intenções táticas geralmente necessitam mais tempo de trabalho do que outras, como, por exemplo, desmarcar-se para receber a bola; c) propor conteúdos para a aprendizagem dos alunos nos quatro subpapéis e não apenas quando o jogador possui a bola; d) priorizar os conteúdos de acordo com as ações sequenciais do jogo, por exemplo: receber a bola, observar antes de agir, procurar jogar com os companheiros, passar ao jogador desmarcado, desmarcar-se para receber, finalizar quando estiver em condições favoráveis. Nessa lógica, não seria interessante trabalhar a execução da finalização nas primeiras aulas, pois, como já referido, muitas vezes o aluno não terá a oportunidade de finalizar. Na sequência, incentivei os professores que fizessem considerações, perguntas. Logo, Danilo perguntou: *“Eu posso trabalhar o drible primeiro?”*. Eu respondi: *“Se for trabalhado drible primeiro, você levará os alunos a quê?”*. Ricardo respondeu: *“Ele vai querer driblar”*. Então eu disse:

“Isso. Dificilmente se consegue driblar todos. À medida que a idade dos jogadores aumenta, diminui os casos do aluno pegar a bola e sair driblando todo mundo. A ideia é que tem conteúdos antes do drible, que são essenciais, como por exemplo, procurar jogar com os companheiros.”

Na última parte do encontro, abordei a construção do plano de aula. No início da minha fala, Pedro interrompeu e falou:

“Deixa eu dizer qual o modelo tradicional de plano de aula que eu não suporto mais ver: parte inicial, desenvolvimento e parte final⁸⁴. Eu não suporto mais. Parte inicial, um alongamento, dentro uma atividade qualquer e depois volta à calma. Tá e aí? Parece que as coisas não se articulam.”

⁸⁴ A fala do professor é interessante do ponto de vista crítico e curiosa, ao mesmo tempo. Pois a divisão da aula nos três momentos que ele mencionou foi exatamente a forma como construiu o plano de aula que realizou no segundo encontro. Talvez tenha procedido dessa maneira por não conhecer outra forma de realizar o planejamento.

Ao retomar, convidei os professores para que o grupo de estudos realizasse um plano de aula de forma conjunta. Sugeri que no início do plano tivesse a identificação: modalidade, conteúdo e objetivo. Em modalidade seria colocado o nome do esporte, em conteúdo o assunto e no objetivo uma ação que o aluno consiga realizar, dito de outra forma, ao final do processo o aluno deve ser *capaz de*. O exemplo utilizado foi o seguinte: 1) modalidade: futsal; 2) conteúdo: marcação; 3) objetivo: posicionar-se em uma linha imaginária entre o atacante direto e a meta. Nessa parte inicial do plano, o professor Ricardo sugeriu que tivesse um espaço para identificar a turma. O grupo concordou. Ainda, para o início da aula, ficou definido pelo grupo que o aquecimento, preferencialmente, terá relação com o objetivo da aula.

Ao final desse encontro, surgiram falas que evidenciavam a percepção deles sobre a aquisição de novos saberes. O professor Ricardo falou: *“Fiquei seis anos na graduação, dois na pós, joguei profissional e não aprendi o que aprendi nesses 16 encontros”*. Pedro declarou: *“Eu concordo. É uma lógica totalmente diferente do que já vi. O ensino voltado para o aluno pensar e refletir sobre o que faz é fantástico!”*. Danilo: *“Pelo que eu tô vendo, se fizer esse trabalho em uma base de futebol, em uns cinco anos, meu Deus, cara! Pode melhorar um atleta muito”*. Ricardo falou novamente: *“Aqui no próprio programa, dessa forma dá para melhorar muito um aluno”*. Cláudia reforçou: *“Com certeza, um aluno que tem uma sequência nesse trabalho vai evoluir muito”*. É interessante observar essas falas dos professores Ricardo e Cláudia, pois eles fizeram as principais elocuições, nos primeiros encontros, afirmando que o aprendizado dos alunos nas aulas depende muito mais do aluno do que do professor⁸⁵.

2.5.17 Décimo sétimo encontro do grupo de estudos

O décimo sétimo encontro foi dedicado à revisão dos temas que o grupo havia estudado. Julguei necessário verificar em que nível os professores adquiriram novos saberes e como estavam percebendo as atividades do grupo. A ideia foi avaliar o produzido até o momento, para planejar os próximos passos.

Metodologicamente, propus a retomada dos temas, de modo que eu mencionava um assunto e os docentes buscavam falar a respeito, de acordo com o que haviam aprendido. Por exemplo, eu proferi falas como: *“Esse tema, quem poderia explicar? Vocês se recordam do*

⁸⁵ Mencionaram frases como: *“O professor pouco tem a fazer”* (Ricardo) e *“Depende muito mais do interesse aluno do que do professor”* (Cláudia).

que se trata? Por que é importante o professor dominar esse assunto?”. Nesse viés, Pedro explicou os conceitos e as diferenças de técnica e tática. Danilo abordou as habilidades motoras. Ricardo, por sua vez, explicou a importância da compreender a lógica interna da modalidade. Desse modo, o grupo abordou os diversos conteúdos.

Quando o grupo havia abordado aproximadamente 30% dos temas estudados, surgiram falas dos professores a respeito do que haviam aprendido. Com isso, decidi antecipar a solicitação de avaliação dos encontros. Logo, pedi que expressassem suas percepções a respeito dos encontros, com o objetivo de avaliar e melhorar a qualidade das próximas reuniões. A professora Cláudia foi a primeira a falar, apontando que no começo não estava percebendo resultado no trabalho do grupo:

“No começo tive vontade de parar, porque eu via muita mudança para os alunos, coisa que hoje eu não vejo mais. Acho que eles vão ir lá, vão fazer e não vão nem perceber. Porque assim como a gente planeja outra aula: a gente também diz ‘faz não sei o que, faz não sei o que’, eles vão lá e fazem. Então acho que vai acrescentar, que eles vão, vão aprender mais nas aulas, que eles vão começar a notar que não estão indo mais lá... É uma aula planejada, é uma aula planejada, é direcionada pra eles e eles vão aprender mais com isso. A partir daí eu comecei a estudar mais e tentar aprender um pouco mais.”

O professor Pedro declarou ter adquirido saberes que mudaram sua forma de atuação profissional:

“Antes do grupo de estudos a gente acha que domina boa parte das coisas, quando eu disse que era um grande divisor de águas essa nova metodologia, esse modo de ensinar os esportes. Me convenceu. Me apropriei já disso aí para minha vida como profissional. Acho que é um grande avanço. [...] então eu acho que, eu ao menos, agradeço por ter tido a oportunidade de ter tido o acesso ao conhecimento que eu tive. Então engrandeceu bastante e acho que, acho não, tenho certeza que vai fazer a diferença lá na frente. E sou um defensor assíduo do que aprendi.”

Alberto, de forma humilde, falou avaliando seu aprendizado, mencionando que se trata de algo que pode ajudar os alunos:

“Eu gostaria de dizer que aprendi muito, vou ter humildade para dizer que mudou meu pensamento de ver as coisas dentro da Educação Física. Algo novo, que se bem trabalhado a gurizada vai gostar e eles vão aprender muito mais dessa maneira. [...] eu aprendi muito. No início eu estava devagar, “Ah, é mais uma coisa que a gente está acostumado a ver que não leva a nada”, entendeu? [...] eu acho que mudou completamente minha visão de ver as coisas.”

O docente Danilo, na mesma linha, ressaltou a possibilidade de aprendizado dos alunos:

“Minhas aulas eram totalmente da metodologia antiga e quem vai ganhar com isso vão ser os alunos. Imagina se os alunos já, teoricamente, aprendem um pouquinho, imagina a gente fazer esse trabalho durante um ano, três anos, dando uma sequência. Eu acho que é muito bom.”

Ao final, como o tempo do encontro permitiu revisar apenas parte dos assuntos (elementos do desempenho esportivo, lógica interna dos esportes e habilidades motoras), propus que a revisão continuasse na próxima reunião. Aproveitei para parabenizar os professores pelo esforço, pelo comprometimento e pela humildade. Afinal, o estudo que estávamos desenvolvendo se tratava de algo desconfortável, em um primeiro momento, que inevitavelmente abala qualquer situação de conforto⁸⁶ que possa existir e, posteriormente, difícil: refletir sobre o próprio trabalho, autoavaliar-se, tecer críticas sobre sua forma de ensinar e estudar uma forma complexa – quando comparada à forma tradicional – de conceber e ensinar esportes.

2.5.18 Décimo oitavo encontro do grupo de estudos

No décimo oitavo encontro, continuei com a revisão, abordando os temas que haviam faltado na reunião anterior. O processo metodológico de condução da reunião foi idêntico ao anterior, ou seja, ao ler o tema eu solicitava ao grupo que explicasse do que se tratava. Por exemplo, o professor Pedro, ao justificar a importância de utilizar tarefas tipo III e IV, falou: *“Se trabalhar apenas a execução do movimento, vai ter um aluno que executa muito bem o movimento do passe, mas perde a bola porque não toma decisão correta”*. Sobre esse tema, reforcei a relevância da alteração nas regras, nos condicionantes ou nas variáveis das tarefas, de acordo com o objetivo da aula.

Em função de compromissos profissionais de dois docentes participantes do grupo, esse encontro teve uma hora e 20 minutos de duração. Com isso, não foi possível abordar todos os temas previstos, tendo sido abordados apenas mecanismos de processamento da informação, subpapéis dos esportes de invasão, tipo de tarefas e diagnóstico.

Ao explicar o funcionamento do diagnóstico, o professor Ricardo explicou perfeitamente a divisão em três partes (identificação, priorização e seleção das dificuldades

⁸⁶ “Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome” (GHEDIN, 2012, p. 164).

dos alunos). Buscando contribuir com a explicação de Ricardo, reforcei o critério de trabalhar com as dificuldades que mais comprometem o desempenho dos alunos no jogo.

A respeito do diagnóstico, Cláudia mostrou uma percepção que revela seu entendimento e convencimento sobre a importância da realização do diagnóstico. Ela mencionou que – de acordo com o que o grupo estudou – considera equivocada a orientação da supervisão do programa esportivo em que trabalha, quando foi solicitado que os educadores enviassem os planejamentos das aulas no início do ano. Como apontou Cláudia: *“Como vamos entregar o planejamento se ainda não tem alunos para realizar o diagnóstico e poder preparar as aulas?”*.

2.5.19 Décimo nono encontro do grupo de estudos

O décimo nono encontro teve dois momentos. No primeiro, ocorreu a última parte da revisão, sendo abordados os temas: modelos de ensino, métodos de ensino, intervenção do professor, papel do aluno, unidade didática e plano de aula. No segundo, os professores, de forma conjunta, criaram um método de ensino e dois planos de aula.

Dentre os acontecimentos na revisão, destaco alguns pontos que julgo pertinentes, como a participação do professor Pedro. Ao falar sobre modelos de ensino, ele expôs a forma como trabalhava antes dos estudos do grupo:

“Pelo que entendo agora, acho que no modelo tradicional o aluno não está em situação real de jogo. E nessa metodologia alternativa, em todos os momentos os alunos estão tomando decisões. Vendo hoje, eu sou um cara que era muito desse estilo, totalmente técnico ou tradicional. Dava o alongamento, fazia o trabalho, jogo e encerra a aula.”

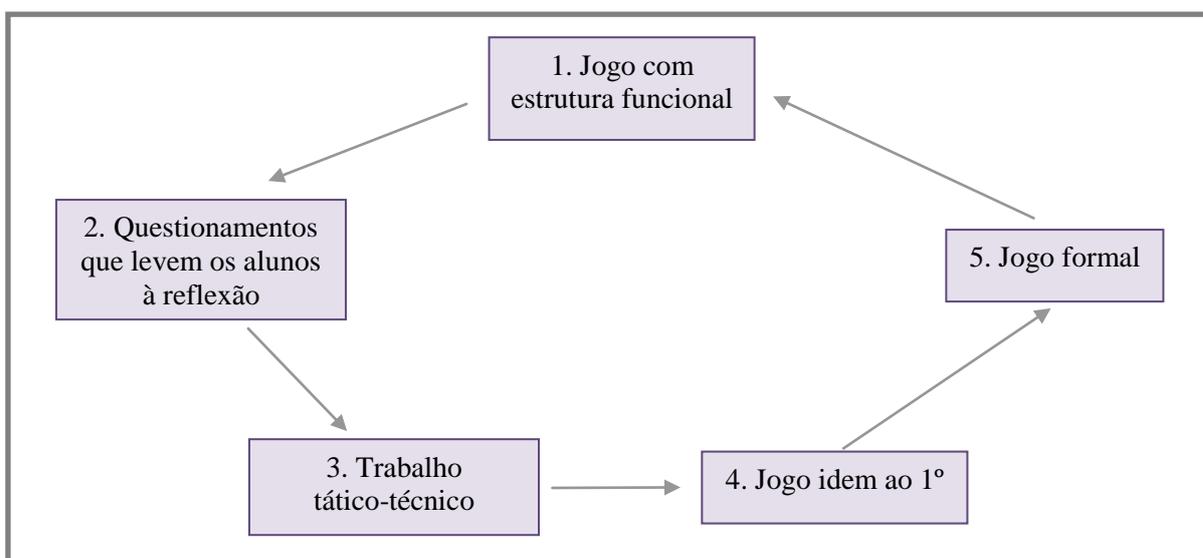
Posteriormente, após o professor Alberto explicar as formas e a importância de intervenção do professor, Pedro contribuiu: *“Dá para aproveitar a parada para descanso e para água e fazer perguntas. Eu acho que a intervenção é fundamental”*.

Ao abordar o papel do aluno em uma aula, pedi que os professores fizessem o esforço de comparar uma aula tradicional de execução de movimentos e jogo formal (em que os alunos revezam sua participação e ficam boa parte do tempo parados), com outra em que as tarefas são com estrutura funcional, com interação entre adversários, com questionamentos realizados aos alunos e todos jogando ao mesmo tempo. Logo, perguntei: *“Será que o papel dos alunos será o mesmo nas duas aulas? Em qual das turmas o aluno terá um papel mais ativo?”*.

Conforme demonstrado através das falas dos professores nos últimos encontros, os docentes transmitiram uma compreensão diferente da que apresentavam antes dos estudos. Com isso, entendi que as próximas reuniões deveriam ser para tratar dos encontros com práticas esportivas, ou seja, colocar em prática, na quadra, os saberes adquiridos.

Na parte segunda parte da reunião, o grupo criou um método de ensino para ser utilizado nos próximos encontros, o qual é apresentado a seguir.

Figura 13 – Método de ensino criado pelo grupo de estudos

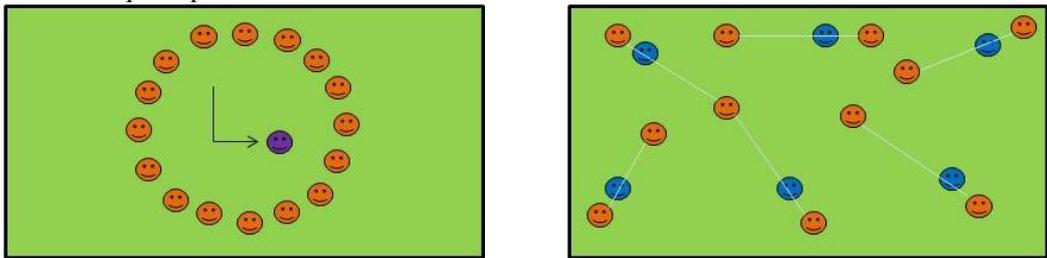


Fonte: o autor (2014)

No processo de construção da proposta de forma coletiva, ocorreram diálogos interessantes em que os professores defenderam seus entendimentos, precisando argumentar para sustentar suas convicções. Um exemplo interessante diz respeito ao jogo formal na proposta. Os professores Danilo e Cláudia defendiam a presença desse jogo, e Pedro e Alberto julgavam não ser necessário. Por fim, o grupo decidiu incluir essa etapa.

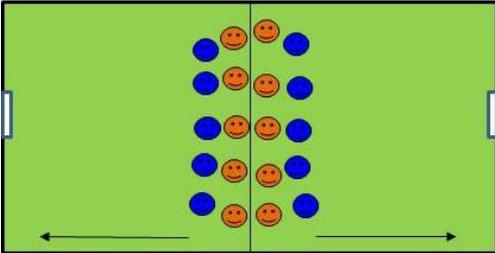
Após o método, o grupo de estudos criou dois planos de aula. Ficou definido pelos docentes que o objetivo do primeiro plano seria *desmarcar-se para receber a bola* e o do segundo *posicionar-se entre o atacante e a meta*. Desse modo, posicionei-me à frente, próximo, e anotei no quadro as partes que compunham os planos, à medida que eles dialogavam e chegavam a um entendimento. Na parte que segue, apresento os dois planos criados pelo grupo.

Quadro 8 – Plano de aula criado pelo grupo de estudos para o objetivo *desmarcar-se para receber a bola*

PLANO DE AULA
Modalidade esportiva: Basquetebol
Conteúdo: Desmarcação
Objetivo: Desmarcar-se para receber a bola; utilizar cortes em L e em V para sair da marcação.
<p>Descrição/desenvolvimento:</p> <p>1ª Etapa: Tendo a quadra dividida em até quatro espaços de jogo, os alunos se enfrentam 3v3 ou 4v4. O jogo ocorre numa tabela apenas. O objetivo é marcar a cesta. Não é permitido tirar a bola do portador, tampouco progredir com a bola. A marcação deverá ser individual.</p> <p>2ª Etapa: Indagações serão realizadas aos alunos, visando a que eles reflitam sobre a necessidade de se desmarcar para receber a bola, principalmente utilizando cortes em L e em V para sair da marcação. Exemplos de questionamentos: O que pode ser feito para ajudar quem está com a bola? Como fazer para dar opções ao companheiro com posse de bola? Como é possível ficar longe de seu marcador? Quais cortes e fintas podem ser utilizados? É mais fácil escapar dos defensores quando se desloca depressa ou quando emprega a mesma velocidade?</p> <p>3ª Etapa: Após reunir os alunos em um círculo no centro da quadra, o professor explicará o funcionamento dos cortes em L e em V e, conseqüentemente, demonstrará como realizá-los. Posteriormente, em trios (dois atacantes e um defensor) espalhados pela quadra, tentarão realizar os cortes em L e em V. As funções deverão ser trocadas, de modo que todos realizem a desmarcação. Será necessário que o professor demonstre novamente como realizar os cortes.</p>

<p>4ª Etapa: Realizar-se-á um jogo idêntico ao inicial. A ideia é averiguar a evolução dos alunos após os momentos 2 e 3 da aula. É relevante incentivar os alunos para que realizem os cortes em L e em V. Não é permitido tirar a bola do portador, e o atacante com posse de bola não poderá se deslocar.</p> <p>5ª Etapa: Realizar-se-á um jogo formal, de modo que os alunos revezarão sua participação no jogo. Entretanto os alunos que não estiverem jogando farão análise da atuação de um colega para verificar se ele está utilizando corte em L e em V para receber a bola. Quando ocorrer a troca dos observadores e jogadores, os observadores anteriores passarão as informações para os colegas observados antes do seu jogo. Nessa etapa, também será comparado o desempenho dos alunos com a etapa 1.</p>

Fonte: o autor (2014)

Quadro 9 – Plano de aula criado pelo grupo de estudos para o objetivo *posicionar-se entre o atacante direto e a meta*

PLANO DE AULA
Modalidade esportiva: Futsal
Conteúdo: Marcação individual
Objetivo: Posicionar-se entre o atacante direto e a meta
<p>1ª Etapa: Os alunos se enfrentarão 3v3 ou 4v4. O jogo acontece em estrutura funcional, com minibalizas (cones a um metro de distância um do outro) e sem goleiro. O objetivo é fazer com que a bola passe entre os cones. Não é permitido progredir com a bola. A marcação deverá ser individual.</p> <p>2ª Etapa: Indagações aos alunos, visando a que reflitam sobre a necessidade de se posicionar entre o atacante direto e a meta. Exemplos de questionamentos: Qual era o objetivo do jogo? Como o defensor poderá dificultar a ação do atacante? O que é necessário para evitar que o atacante consiga marcar gols? Como saber se o posicionamento defensivo está adequado?</p> <p>3ª Etapa: A tarefa consiste em uma disputa 1v1 (sem bola), em que um aluno atacante precisa superar o defensor que se encontra em uma linha imaginária entre ele e o centro do gol. O defensor, que não poderá ficar a uma distância maior do que dois metros, precisará seguir seu oponente, buscando se manter na linha imaginária, mesmo com a movimentação do atacante.</p>
 <p>O diagrama mostra uma quadra de futsal verde com uma linha imaginária central. Há dois gols representados por retângulos brancos nas laterais. No centro da quadra, há uma linha imaginária formada por cones laranjas. Os jogadores são representados por cones azuis e laranjas. Há 3 jogadores azuis e 3 jogadores laranjas em cada lado da linha imaginária central. Há também um cone laranja no centro da linha imaginária. Há setas brancas apontando para a esquerda e para a direita na base da quadra.</p>
<p>Em um jogo 3v3 ou 4v4, com estrutura funcional, haverá um cone dentro da quadra, a três metros da linha de fundo. O objetivo é acertar o cone da equipe adversária, tendo que proteger o seu. Não é permitido tirar a bola do portador e não é permitido progredir com a bola.</p> <p>4ª Etapa: Realizar-se-á um jogo idêntico ao inicial. A ideia é averiguar a evolução dos alunos após os momentos 2 e 3 da aula. É relevante incentivar os alunos para que se posicionem em uma linha imaginária entre o atacante e a meta. O atacante com posse de bola não poderá se deslocar.</p> <p>5ª Etapa: Realizar-se-á um jogo formal, de modo que os alunos revezarão sua participação no jogo. Entretanto os alunos que não estiverem jogando farão análise da atuação de um colega para verificar se ele está se posicionando entre o atacante e a meta. Quando ocorrer a troca dos observadores e jogadores, os observadores anteriores passarão as informações para os colegas observados antes do seu jogo. Nessa etapa, também será comparado o desempenho dos alunos com a etapa 1.</p>

Fonte: o autor (2014)

2.5.20 Vigésimo encontro do grupo de estudos

No vigésimo encontro foi posto em prática o plano de aula criado na reunião passada para a modalidade basquetebol. Para tanto, como tinha sido combinado no encontro anterior, ministrei uma aula prática fazendo a função de professor, enquanto os integrantes do grupo atuavam no papel de alunos.

Seguindo as etapas do método de ensino proposto pelo grupo, primeiramente os professores se enfrentaram em um jogo 3v3⁸⁷, tentando marcar pontos em uma tabela única. Após seis minutos⁸⁸ de atividade, realizei questionamentos e os docentes participaram simulando as respostas dos alunos.

Posteriormente, ocorreu a terceira etapa da aula. Após reunir os professores em um círculo no centro da quadra, três educadores participaram de uma tarefa 2v1, que consistiu no jogador fazer o passe para o companheiro e o defensor tentar interceptar. Passados dois minutos, interrompi a atividade, sugerindo que o passe fosse realizado apenas quando o companheiro solicitar a bola esticando o braço. Na sequência, pedi a participação de outros três professores para que me auxiliassem a demonstrar a forma de solicitar a bola que eu havia sugerido. A seguir, expliquei o funcionamento dos cortes em L e em V e, conseqüentemente, demonstrei como realizá-los. Posteriormente, em trios (dois atacantes e um defensor) espalhados pela quadra, os professores tentaram realizar os cortes. Passados dois minutos, as funções foram trocadas, de modo que todos realizassem a desmarcação. Antes de passar para o quarto momento da aula, novamente demonstrei como realizar os cortes em L e em V, dando dicas de mudanças de direção.

Seguindo, foi realizado um jogo igual ao primeiro. Entretanto utilizei a estratégia de *congelar* (em que, ao sinal do professor, os alunos ficam parados no lugar onde se encontram, para que o docente possa evidenciar uma situação, ressaltando uma ação adequada/oportuna naquele determinado momento). Por exemplo, em uma das oportunidades, apontei: *“Olha, essa situação é um bom momento para realizar uma intervenção. Veja há um espaço vazio próximo à tabela, você poderia se deslocar em direção a lateral e rapidamente mudar de direção, indo em direção à cesta. Fazer um V. O que acha?”*.

Ao final do encontro, conversamos sobre o jogo formal, sem realizá-lo. Aproveitei para orientar os docentes sobre a organização da turma quando o professor fala ou explica algo. Apontei que é importante direcionar as informações a todos, evitando, por exemplo, ficar de costas para alguém – percebi, através filmagens das aulas, que os professores orientavam as turmas se posicionando de costas para alguns alunos. Uma excelente forma de organizar o grupo é em semicírculo.

⁸⁷ Uma estagiária do Programa Atleta do Futuro foi convidada a participar da parte prática, para que fosse possível a realização de jogos 3v3.

⁸⁸ Orientei que o tempo das atividades não seja extenso. Pensando na questão física e de motivação dos alunos, sugeri em torno de seis minutos.

2.5.21 Vigésimo primeiro encontro do grupo de estudos

No vigésimo primeiro encontro, foi posto em prática o plano de aula criado pelo grupo para a modalidade futsal. Da mesma forma como na reunião passada, desempenhei o papel de docente, e os integrantes do grupo atuaram como alunos.

De acordo com o método de ensino e o plano de aula construídos pelo grupo no décimo nono encontro, os professores participaram de um jogo 3v3, em que o objetivo foi marcar o gol, fazendo a bola passar entre dois cones postos na linha de fundo da quadra adversária. Posteriormente, ocorreu a reflexão através de questionamentos.

A terceira etapa foi constituída de duas tarefas. Na primeira, um aluno precisa superar o defensor, que tenta permanecer em uma linha imaginária entre o atacante e o centro do gol. A segunda tarefa demanda que as equipes (3v3) acertem a bola em um cone colocado no final da quadra do adversário, evitando que o seu cone seja atingido.

Na quarta etapa, novamente foi realizado um jogo semelhante ao primeiro, com a estratégia de *congelar*. Nesse caso, as intervenções buscavam alertar para a ação defensiva adequada: “*Essa é uma boa oportunidade para orientar os alunos. Aqui o atacante está livre, qual seria o local adequado para se posicionar?*”.

Na parte final, propus aos professores que cada um fizesse um plano de aula – podendo escolher se utilizariam o método de ensino que criaram individualmente e apresentaram nos seminários ou se fariam de acordo com o método criado pelo grupo – e ministrasse uma aula, a partir do próximo encontro, de modo que os outros professores e eu faríamos o papel de alunos. Todos acharam interessante e aceitaram a proposta. Logo, cada professor escolheu o objetivo da sua aula.

2.5.22 Vigésimo segundo encontro do grupo de estudos

O primeiro a apresentar sua proposta foi Alberto. Inicialmente, ele explicou a sequência do plano de aula⁸⁹ que havia construído e as tarefas propostas. O plano de aula era composto por quatro etapas⁹⁰, para a modalidade basquetebol, tendo como objetivo *passar ao companheiro em melhores condições*, e foi conduzido por Alberto enquanto os outros integrantes do grupo desempenhávamos a função de alunos.

⁸⁹ A cópia digitalizada do plano consta no Apêndice JJ deste trabalho.

⁹⁰ Aqui, desconsidero a tarefa proposta para o aquecimento, centrando foco na lógica de método de ensino.

Após o aquecimento, a primeira tarefa foi um jogo 3v3, tendo a quadra de voleibol como espaço, com duas tabelas. O objetivo era fazer pontos na cesta do adversário, tendo que proteger a sua. A marcação deveria ser individual e não era permitido quicar a bola.

Na segunda etapa, Alberto realizou as perguntas que faria aos alunos: “*Quando passar a bola? Para quem passar? Como passar a bola? E em que momento?*”. Propôs como resposta que “*A bola deve ser passada firme, onde o colega está sinalizando*”.

Para a terceira etapa, propôs um jogo com superioridade numérica (3v2), em que o objetivo era acertar a bola dentro de um bambolê pendurado na rede da quadra, tendo que proteger o seu bambolê. Posteriormente, Alberto havia previsto o jogo formal com possibilidade de drible, mas não foi realizado.

Após a aula de Alberto, solicitei aos outros professores que fizessem considerações sobre o plano apresentado, buscando fazer considerações que pudessem contribuir e qualificar a proposta. Pedro questionou sobre liberar o drible na última etapa, uma vez que poderia oportunizar os alunos a driblarem em vez de procurarem o companheiro em melhores condições. Alberto argumentou que optou por permitir o drible apenas na última etapa da aula justamente para verificar como os alunos se portariam com a possibilidade de drible. O professor acredita que os alunos utilizariam os conhecimentos das etapas anteriores; caso contrário, ele suspenderia a possibilidade de driblar.

Seguindo, elogiei Alberto pela proposta e pela condução da aula, chamando a atenção para o fato de a terceira tarefa ter apresentado superioridade numérica (o professor havia conversado comigo antes desse encontro, e a tarefa apresentava um jogo 3v3). Essa condição oportuniza o jogador com a bola a identificar e passar ao companheiro em melhores condições face à vantagem de um jogador.

O segundo professor a ministrar a aula foi Ricardo. Assim como Alberto, caracterizou as etapas do seu plano e explicou as tarefas. A proposta foi idealizada para o futsal, tendo como objetivo que os alunos procurem jogar com os companheiros.

Após o aquecimento, a primeira etapa consistia em um jogo 3v3, com o objetivo de marcar gols em uma minibaliza (dois cones a um metro de distância um do outro). Não era permitido progredir com a bola.

No segundo momento, Ricardo propôs uma reflexão visando a destacar a importância do trabalho em equipe, uma vez que o futsal é um esporte coletivo e que não é possível vencer o jogo sozinho.

Na terceira etapa, propôs o *jogo dos 10 passes*, tendo cinco segundos para passar a bola. No próximo momento, foi realizado um jogo semelhante ao primeiro, sendo que cada

jogador podia executar, no máximo, três toques na bola e somente poderia marcar o gol após a bola ter passado por todos os jogadores da equipe. Por fim, propôs o jogo formal, que não foi realizado.

Na sequência, no momento das considerações para contribuir com o trabalho, o professor Pedro comentou que Ricardo não realizou perguntas na segunda etapa. Ricardo explicou que preferiu utilizar afirmações, em vez de perguntas. Eu participei do diálogo apontando que, em minha leitura, é importante os alunos refletirem sobre o tema proposto, e as indagações permitem atingir esse objetivo mais facilmente. Ricardo, após alguns segundos em silêncio, respondeu que concorda com a importância das indagações.

2.5.23 Vigésimo terceiro encontro do grupo de estudos

No vigésimo terceiro encontro, o professor Pedro ministrou a aula que ele planejou. Com o objetivo de observar antes de agir no futsal, o docente iniciou a aula propondo uma tarefa tipo IV, 3v3, a qual consistia fazer o gol na minibaliza do adversário, precisando proteger a sua. Não era permitido conduzir a bola.

Em seguida, o professor reuniu o grupo e realizou as seguintes indagações: *“Onde tenho que fazer o gol? Tenho olhado para meu objetivo? Tenho observado todos os meus colegas que estão jogando comigo? Estou buscando a melhor opção? O que eu poderia melhorar?”*.

No terceiro momento da aula, Pedro colocou seis minibalizes em diferentes locais dentro quadra (cones a um metro de distância um do outro). Para marcar gol, era preciso passar a bola para um colega que deveria dominar a bola no espaço entre os cones. Era permitido marcar gol em qualquer uma das minibalizes. O atacante com posse de bola tinha quatro segundos para passar a bola.

Em um quarto momento, Pedro realizou uma nova conversa, desta vez com o objetivo de verificar o aprendizado dos alunos. Para tanto, solicitou que os professores expressassem sua impressão da aula e falassem sobre o que haviam aprendido e qual a importância de observar antes de agir.

Encerrada a aula que Pedro ministrou, solicitei que o grupo realizasse considerações. O grupo julgou interessante a ideia de realizar uma nova conversa com os alunos no encerramento da aula, principalmente porque Pedro propôs uma reflexão sobre o que foi vivenciado na aula. Danilo questionou sobre haver apenas dois momentos de jogos na aula e não ter o jogo formal. Pedro respondeu que, como se trata de duas tarefas e conversas curtas,

poderia ser realizada uma nova passagem do método ou, como proferiu Pedro, “*uma nova volta do método*”. Quanto ao jogo formal, Pedro disse que tenta evitar para que nenhum aluno fique sentado esperando a vez de jogar. Danilo argumentou dizendo e defendendo que, depois que eu havia sugerido que os alunos que estivessem esperando a vez de participar do jogo formal ficassem realizando a análise de um colega no jogo, ele se convenceu de que, mesmo olhando, o aluno pode estar aprendendo.

Na sequência, realizei uma fala, sugerindo que na última tarefa a forma de pontuação fosse alterada, de modo que o aluno precisasse dominar a bola passada entre os cones, em vez de recebê-la no espaço entre os cones. No mesmo sentido, a definição de quatro segundos para atuar pode prejudicar a observação do jogador com bola, precipitando-o ou inibindo de tentar uma observação mais elaborada.

Posteriormente, surgiu o assunto sobre a dificuldade de os alunos ocuparem os espaços de forma ordenada na quadra e não correr atrás da bola. Logo, manifestei que, se um aluno decide ocupar determinado espaço na quadra, é porque ele acredita que aquele local é adequado. Em uma linguagem mais popular, não se trata de o aluno *ser burro*; ele tem determinada atitude porque acredita que aquela é a ação correta. É preciso ensinar os alunos.

O próximo professor a ministrar sua proposta foi Danilo. A aula teve o handebol como tema, e o objetivo foi *desmarcar-se para receber a bola*. Primeiramente, o professor propôs um alongamento e um *pega-pega* como aquecimento. Após, o educador organizou um jogo 3v3, com objetivo de marcar o gol na minibaliza do adversário (dois cones a um metro de distância), precisando proteger a sua. Era permitido quicar a bola apenas uma vez a cada contato com ela.

No segundo momento da aula, Danilo realizou um instante de reflexão através das seguintes perguntas: “*O que você deve fazer para receber a bola? Por que eu devo me desmarcar para receber a bola? Como eu posso fazer isso?*”.

Seguindo, Danilo formou grupos de três integrantes para que fosse realizada uma tarefa tipo III, consistindo em dois atacantes realizarem passes sem que um oponente interceptasse o passe. Quando o defensor tocava na bola, ele trocava de função com o jogador que tinha executado o passe.

Na quarta etapa da aula, Danilo realizou um jogo idêntico ao primeiro para verificar a evolução dos participantes, em relação à desmarcação. Posteriormente, o grupo conversou sobre o jogo formal, sem realizá-lo.

Como sugestões do grupo para qualificar a aula do professor Danilo, foi apontada a realização de uma sequência maior de perguntas no diálogo com os alunos no segundo

momento. Lembrei-os de que, no material que entreguei aos professores anteriormente, constam exemplos de sequências de perguntas, supondo as respostas dos alunos, inclusive para desmarcação. Danilo aceitou as sugestões e logo comentou outras questões que poderiam ser acrescentadas.

2.5.24 Vigésimo quarto encontro do grupo de estudos

No vigésimo quarto encontro, a professora Cláudia ministrou a aula que planejou. Inicialmente, a docente orientou uma tarefa tipo III, em situação assimétrica, favorecendo os atacantes. O jogo consistiu na equipe atacante passar a bola entre seus três jogadores até encontrar espaço livre para finalizar, tentando fazer a bola chegar até o “*prisioneiro*”. Este encontrava-se cercado por dois adversários (defensores) a dois metros de distância, que buscavam impedi-lo de receber a bola, atuando no espaço situado entre dois círculos, sendo que um estava a dois metros do prisioneiro e outro a três metros. Os atacantes não podiam invadir esse espaço. Após um determinado tempo, a professora orientou a inversão das equipes no ataque e na defesa, bem como da função de prisioneiro.

Em seguida a professora reuniu o grupo no centro da quadra e fez os seguintes questionamentos, induzindo à reflexão sobre o objetivo da aula: “*Quando devemos finalizar? Vocês finalizaram todas as vezes desmarcados? Qual a melhor situação para finalizar? Vocês observaram no momento da finalização se algum colega estava em melhores condições de finalizar?*”.

Posteriormente, Cláudia coordenou uma nova tarefa tipo III, consistindo numa situação de ataque, em que três atacantes deveriam superar dois defensores para fazer gol na baliza de futsal, havendo goleiro. Posteriormente, as funções de atacantes, defensores e goleiro foram invertidas.

Na sequência, a professora reuniu novamente o grupo no centro da quadra e propôs uma reflexão para que se percebesse a importância do conteúdo trabalhado nessa aula.

Ao final da aula, a professora realizaria (a tarefa não foi realizada em função do número de participantes necessários) um jogo 5v5+1, com dois goleiros, de modo que o curinga atuaria para a equipe que tivesse a posse da bola.

Após a aula realizada pela professora Cláudia, as considerações do grupo foram de elogio à proposta apresentada. Cláudia comentou que estava nervosa antes de iniciar, mas que ao final gostou do plano que criou. Reforcei os elogios do grupo e sugeri que ela utilizasse a

estratégia de parar o jogo, orientando os alunos quando percebesse que alguém não tivesse o discernimento adequado no momento da finalização.

Na sequência, sugeri uma reflexão sobre as reuniões passadas, buscando identificar quais dificuldades os professores tinham em relação ao que havíamos estudado. Eles apontaram que uma capacidade que poderia ser melhorada era a de conseguir propor a tarefa de acordo com o objetivo da aula. Logo, o grupo realizou o exercício de planejar aulas de forma verbal. Ou seja, um dos integrantes propunha uma intenção tática como sendo uma dificuldade dos alunos, e o grupo procurava pensar em quais perguntas poderiam ser realizadas para induzir os alunos à reflexão e nas tarefas que poderiam ser propostas para *dar conta* do objetivo da aula.

Nesse processo, apontei exemplos de como *encaixar* um diálogo com os alunos, apropriando-se das falas deles para articular as respostas desejadas. Essa proposta de trabalho foi muito boa, pois, como eu havia presumido, os professores não estavam seguros sobre a proposição das tarefas. A professora Cláudia falou: “*Acho bem difícil encontrar a tarefa que seja para o objetivo*”. O professor Ricardo complementou: “*A maioria das tarefas que a gente conhece é para fundamentos, sem tomada de decisão*”. Eu concordei com as falas dos dois docentes e perguntei o que é possível fazer para se obter as tarefas adequadas. Após quatro segundos, Pedro respondeu: “*Dá para mudar as regras, do número de jogadores, não andar com a bola, se fizer o ponto de tal forma vale mais*”. Concluí afirmando que esse era o caminho, refletir e alterar as condições/variações/regras das tarefas para desenvolver o objetivo.

Ao final do encontro, coloquei-me à disposição para ministrar uma aula em uma turma de alunos dos professores, com o intuito de aprimorar os saberes a respeito de *como fazer*. Mencionei que essa ação poderia ser realizada de duas formas: eu ministraria a aula e os professores assistiram, ou a aula poderia ser desenvolvida de forma conjunta. A esse respeito, fiz questão de esclarecer que se tratava de uma sugestão, pois esse tipo de intervenção do pesquisador pode causar duas consequências distintas: 1) os professores gostarem da estratégia e visualizar momentos de interceder, de questionar, analisar como demonstrar corporalmente a forma de organização dos vários jogos ao mesmo tempo na quadra, entre outros; 2) os docentes poderiam se sentir constrangidos frente aos alunos, por outra pessoa lecionar a aula.

Nesse sentido, reforcei a ideia de *sugestão* e pedi que avaliassem e por e-mail manifestassem interesse ou não. Logo, os professores Pedro e Cláudia gostaram da ideia e combinamos as datas de realização. Ao contrário, Alberto, Danilo e Ricardo apontaram que

não havia necessidade, pois eram suficientes as duas aulas práticas que eu tinha ministrado com o grupo de estudos, além das avaliações das aulas dos próprios docentes no grupo.

2.5.24.1 Aulas ministradas com os alunos dos docentes

Entre o vigésimo quarto e o vigésimo quinto encontro, ocorreram as aulas nas turmas dos professores Pedro e Cláudia. Apliquei os mesmos planos de aula que eles haviam criado, de modo que na aula com Pedro ele optou por ficar ao lado da quadra olhando, enquanto Cláudia preferiu que ministrássemos de forma conjunta.

Nos dois casos, o meu foco não estava centrado nos alunos, e sim nos educadores. Quero dizer que, a cada tarefa ou orientação que realizava, dirigia-me até onde os professores estavam – Pedro em pé ao lado da quadra e Cláudia em um local próximo – e falava sobre qual a intenção que tive com determinada observação aos alunos. Basicamente, proferia dicas de intervenções, observações, demonstrações corporais e indagações os alunos.

Ao final de aproximadamente 40 minutos em cada aula, fiz questão de apontar que não se tratava de ministrar a aula do modo como faço, pois eles lecionam há um bom tempo. Essa estratégia dizia respeito a acreditar que, pela minha experiência, estudando e trabalhando dessa forma metodológica que o grupo de estudos estava abordando, eles poderiam observar ideias e, a partir delas, adaptar, melhorar, criar formas de atuação. Os professores Pedro e Cláudia manifestaram contentamento com a experiência, dizendo que havia sido proveitoso e que não se sentiram constrangidos.

2.5.25 Vigésimo quinto encontro do grupo de estudos

No vigésimo quinto encontro, o tema foi a avaliação dos alunos. Iniciei instigando o grupo a mencionar se eles realizam algum tipo de avaliação do/no seu trabalho, em relação ao aprendizado dos alunos no processo de ensino dos esportes, solicitando que descrevessem a forma como procedem e/ou como entendem que poderiam avaliar os discentes.

Os professores foram unânimes em afirmar que não avaliavam o aprendizado dos alunos na perspectiva procedimental, embora acreditassem que era necessário. Logo, manifestei que compartilho do entendimento deles sobre a necessidade de avaliação do desempenho dos alunos, pois, se objetivo consiste no aprendizado dos alunos a jogar bem algumas modalidades esportivas, é preciso avaliar se isso está ocorrendo.

Com isso, entreguei aos docentes, em folhas impressas, uma parte do tópico sobre avaliação que consta neste estudo⁹¹. Após a leitura do material, apresentei aos docentes quatro instrumentos de avaliação que podem ser utilizados no ensino dos esportes, na seguinte ordem: a proposta de Guile (1986), a proposição de González e Bracht (2012), o *Team Sports Performance* (TSAP), sugerido por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997), e o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), desenvolvido por Oslin, Mitchell e Griffin (1998)⁹².

Ao propor o estudo desses instrumentos, meu objetivo foi que os docentes propusessem uma forma de avaliação para o ensino dos esportes, que pode ser um dos instrumentos estudados – ou mesmo parte de um dos instrumentos –, ou ainda podem criar/montar uma forma de avaliação conforme julgarem apropriado. Minha intenção aqui não estava vinculada aos professores *dominarem* um instrumento de avaliação e, sim, que soubessem da existência dessas ferramentas – pois os professores não conheciam –, entendessem o processo, o funcionamento, a aplicabilidade e a possibilidade de avaliar o aprendizado do aluno.

Os professores participaram do encontro fazendo perguntas sobre o funcionamento dos instrumentos. Particularmente, demonstraram interesse nas formas de coavaliação, em que um aluno avalia o outro. Ricardo perguntou: “*E tu acha que as crianças a partir de dez anos, é tranquilo de fazer, avaliar outro?*”. Alberto respondeu: “*Dá, com certeza*”. Respondi que sim, salientando que é necessário ensiná-las. Uma possibilidade é, após explicar como preencher o instrumento, utilizar vídeos de jogos e fazer a avaliação de forma coletiva. Mais especificamente, seleciona-se uma determinada parte do jogo e todos os alunos, individualmente, fazem avaliação dos jogadores do vídeo. Em seguida, coletivamente, o professor analisa com a turma o que foi e o que não foi avaliado pelos alunos. Ainda sobre a coavaliação, reforcei que no momento em que um aluno está avaliando o outro, ele está aprendendo, pois precisa observar se o colega realiza uma ação que é importante – ou seja, ele reafirma seu conhecimento e a necessidade da ação.

Seguindo as considerações dos professores, Alberto manifestou que gostou muito dos instrumentos e achou a proposta de González e Bracht (2012) a mais simples de propor aos alunos. Sobre esse instrumento, o Ricardo perguntou se poderia mudar as perguntas, se a modalidade for o futsal, por exemplo, e eu respondi que sim. Nesse sentido, Danilo falou:

⁹¹ Páginas 65, 66, 67 e 68.

⁹² Instrumentos foram abordados neste trabalho (p. 66- 68).

“*Em cima disso, dá para modificar alguma coisa?*”. Alberto disse: “*Sim. Pode acrescentar uma tabelinha a mais, um risquinho a mais e inserir alguma coisa que falta*”.

Contrariamente à percepção de Alberto, Pedro apontou que achou mais fácil de aplicar a proposta de Guile (1986), pois a ficha de avaliação já apresenta as descrições dos comportamentos dos alunos, sendo necessário apenas identificar a ação e atribuir um conceito. Mediante esse posicionamento, Cláudia falou sobre a possibilidade de utilizar diferentes instrumentos de acordo com a turma: “*Pode propor para uma idade um, para outra idade outro*”. Ricardo e os outros integrantes acharam interessante essa possibilidade.

2.5.26 Vigésimo sexto encontro do grupo de estudos

O vigésimo sexto encontro marcou o encerramento das reuniões do grupo. Em um primeiro momento, os professores realizaram um *novo* diagnóstico dos alunos em um jogo 3v3 (tarefa tipo IV), exatamente do mesmo modo como fizeram no segundo encontro do grupo. O propósito foi verificar a capacidade dos professores em identificar as dificuldades dos alunos em um jogo, após vinte e três encontros e, com isso, obter dados para comparação com o primeiro diagnóstico.

2.5.26.1 Segundo diagnóstico realizado pelos professores

No processo de realização de um novo diagnóstico⁹³, identifiquei – com base em uma análise de conteúdo – a ênfase das anotações nos elementos do desempenho esportivo. Os cinco professores avaliaram os problemas dos discentes com base nos elementos tático e técnico.

O professor Alberto identificou 13 tipos de erros, sendo 12 de ordem tática e um referente à parte normativa. A educadora Cláudia percebeu nove espécies de problemas; desses, sete vinculados à dimensão tática, um à técnica e um à parte normativa. Danilo, por sua vez, observou 13 tipos de dificuldades, sendo oito relacionadas ao elemento tático, quatro ao técnico e um à parte normativa. Pedro identificou nove falhas, sendo sete relacionadas ao elemento tático, uma ao técnico e uma à parte normativa. Finalmente, o docente Ricardo percebeu 11 problemas, oito vinculados à dimensão tática, dois à técnica e um à parte normativa.

⁹³ Cópias digitalizadas dos diagnósticos realizados pelos professores estão nos apêndices deste estudo.

2.5.26.2 *Novas tarefas realizadas pelos professores*

Posteriormente, os docentes realizaram uma nova proposição de seis tarefas para dificuldades apresentadas por uma turma, buscando que os alunos melhorem seu desempenho no jogo. Apresento na sequência a descrição das novas tarefas⁹⁴ propostas pelos educadores.

A nova proposição de tarefas realizada pelo docente Alberto, para evolução dos alunos na marcação individual, foi pensada da seguinte forma. Primeiro, dois alunos ficam posicionados dentro de um círculo: um será o defensor, e o outro tentará receber o passe do terceiro aluno, que estará de posse da bola, fora do círculo. Posteriormente, em um jogo 3v3, o atacante com posse de bola só deve passar ao colega que efetivar uma desmarcação em L ou em V. Toda vez que o colega receber dessa forma será registrado um ponto. O defensor deve marcar o atacante direto.

Com o intuito de que os alunos se desmarquem para receber a bola, Alberto propõe uma tarefa tipo IV, 3v3, com estrutura funcional. A equipe de posse da bola deverá, através de passes, conseguir arremessar a bola por entre os cones localizados no final da quadra. Somente receberá a bola quem sinalizar com as mãos.

Na segunda tarefa, os alunos enfrentam-se em um jogo 2v2, em que uma equipe ataca e a outra defende. Quando um aluno atacante ultrapassar a linha entre dois cones (que estarão a dois metros um do outro), através de mudanças de direção em L ou em V, será efetuado um ponto. Não é permitido driblar.

Finalmente, para que os discentes consigam finalizar no momento mais adequado, Alberto propõe uma tarefa tipo III, 3v2, de modo que dois defensores atuam em um espaço definido, tendo a função de proteger um cone que está dentro de um pequeno círculo. Os três atacantes de fora do círculo trocarão passes e tentarão acertar o cone no momento mais adequado.

Em outra tarefa, acontece um jogo com estrutura funcional, em que um defensor precisa evitar que dois atacantes acertem a bola em um cone que estará na quadra, dentro de um bambolê. Após terminado o tempo, trocam as funções.

As *novas* proposições de Cláudia para melhorar a marcação individual consistiram em duas tarefas tipo IV. A primeira tratou-se de um jogo de handebol, em que cada defensor deve se responsabilizar pelo atacante direto escolhido para marcar, mantendo-se entre o atacante e

⁹⁴ As cópias digitalizadas das tarefas propostas pelos docentes constam nos apêndices deste estudo.

o gol que está defendendo. Não há goleiros, a equipe atacante deve acertar um cone que estará na linha de gol, para marcar ponto.

A outra tarefa teria a quadra dividida em quatro espaços, para enfrentamento 3v3. O jogo consiste em um jogador de cada equipe segurar um bambolê, podendo se deslocar pelas linhas brancas ao redor da quadra. Quando tiver a posse da bola, a equipe deverá trocar passes e se deslocar para acertar a bola no bambolê. Os jogadores que estiverem defendendo deverão se posicionar entre os atacantes e o bambolê para impedir o ponto.

Para desenvolver a desmarcação, a primeira tarefa proposta por Cláudia foi um jogo com estrutura funcional, 4v4, em que os alunos se enfrentam com o objetivo de realizar cinco passes consecutivos sem que o adversário toque na bola. Para contar ponto, o jogador precisa realizar cortes em L ou em V antes de receber a bola.

Na segunda tarefa, a turma é dividida em dois grupos. Cada grupo se posiciona sobre as linhas laterais da quadra de voleibol, ficando um de frente para o outro (o professor estabelece antes qual dos grupos terá a função de atacar). Cada aluno será informado de um número, de modo que, quando o professor falar um número, os discentes correspondentes se enfrentam em situação de 1v1, sem a bola, sendo que o aluno da coluna que ataca tentará superar o defensor para conseguir chegar à linha da quadra de voleibol em que está o grupo adversário.

Para que os alunos finalizem no momento adequado no futsal, Cláudia propõe um jogo com estrutura funcional, 3v2, com superioridade numérica a favor da equipe atacante, com o objetivo de marcar o gol, finalizando no momento adequado. Posteriormente, utilizando estrutura funcional, os alunos enfrentam-se em um jogo 4v4+1, em que o curinga joga para a equipe que estiver conduzindo a bola.

As tarefas propostas pelo professor Danilo para melhorar a marcação individual consistiram em duas de tipo IV. Na primeira, o professor propõe um jogo com espaço semelhante à quadra de voleibol (18m x 9m), no qual ocorre um enfrentamento 3v3. O objetivo é acertar o cone do oponente que estará na linha de fundo de cada equipe. É permitido executar no máximo três toques consecutivos na bola, e não é permitido chegar a menos de um metro de distância dos cones.

Na segunda tarefa, acontece uma disputa 3v3, no mesmo espaço da tarefa anterior. O objetivo dos atacantes é que um companheiro supere o marcador para receber a bola na linha de fundo do adversário. Os defensores devem se manter em uma linha imaginária em relação ao atacante e à meta.

Para desenvolver a desmarcação, a primeira proposição de Danilo é uma tarefa tipo IV, em que os alunos se enfrentam em estrutura funcional, 4v4, tendo como objetivo acertar a bola no cone do adversário, precisando evitar que o seu seja atingido. Não é permitido conduzir a bola. A outra tarefa ocorre em grupo de três alunos, sendo que dois atacantes enfrentam um defensor, com o objetivo de acertar a bola em um cone. Igualmente à tarefa anterior, não se pode conduzir a bola.

A proposição de Danilo para que os alunos finalizem no momento mais adequado trata-se de um jogo 3v2, com o objetivo de fazer o gol em uma minibaliza formada por dois cones. Não é permitido conduzir a bola. Na outra atividade, os alunos se enfrentam em estrutura funcional, de modo que quatro atacantes tentam acertar a bola em um cone posto no centro da quadra, enquanto os três defensores buscam evitar que o cone seja atingido.

A primeira tarefa proposta pelo professor Pedro é o *pique-bandeira*. A segunda é um jogo 3v3, em que um ponto é marcado quando o atacante recebe a bola e o defensor se encontra entre o atacante direto e a meta, numa linha imaginária, sendo que uma meta (cones a um metro de distância) estará colocada em cada lado da quadra.

Com a intenção de que os alunos se desmarquem para receber a bola, Pedro propõe um jogo 3v3, em que a equipe marca ponto quando consegue executar quatro passes consecutivos e quando um companheiro recebe a bola na linha de fundo do adversário. Não é permitido conduzir a bola.

A segunda tarefa consiste em um jogo 3v2, de modo que a equipe que tem vantagem numérica ataca e a outra defende. O objetivo é marcar o gol na meta adversária, tendo que proteger a sua. Somente será contabilizado ponto quando ocorrer no mínimo uma situação em que o jogador recebeu a bola após se desmarcar do oponente, antes de marcar o gol.

Para que os alunos consigam finalizar no momento mais adequado, Pedro propõe a quadra dividida em quatro partes, ocorrendo jogos 3v2 ou 2v1, dependendo do número de alunos na turma. O ponto é marcado quando o jogador finaliza sem estar marcado. Em outra tarefa, Pedro propõe um jogo 3v3+1, em que o curinga atua para a equipe que estiver no ataque. O objetivo é fazer o gol na meta adversária.

Para que os alunos consigam realizar uma marcação individual de forma mais eficiente, o professor Ricardo propõe, primeiramente, a seguinte tarefa: alunos distribuídos na quadra de voleibol, cada aluno terá que defender um cone. O objetivo do jogo é evitar que o seu cone seja atingido, à medida que pode tentar atingir o cone dos colegas. Ganha o aluno que ficar com seu cone em pé por último. Os alunos que tiverem seu cone atingido podem derrubar os outros.

A segunda proposição trata-se de um jogo 3v3 com objetivo que um jogador da equipe receba a bola a partir da linha de fundo do adversário. Somente é permitido passar a linha de fundo para receber a bola, não podendo ficar parado esperando-a.

Tencionando que os alunos consigam se desmarcar para receber a bola, o docente Ricardo propõe inicialmente a seguinte tarefa: em duplas, um aluno tentará passar para o outro lado da quadra sem que o oponente, que estará sobre a linha central, toque o seu corpo. Cada vez que o atacante conseguir chegar ao lado oposto da quadra marcará um ponto. Depois de um tempo, as funções são trocadas.

Posteriormente, a outra tarefa consiste em um jogo com estrutura funcional, 3v3, tendo como objetivo fazer o gol na minibalza do oponente, precisando proteger a sua. Não é permitido progredir com a bola.

A primeira tarefa que Ricardo apontou para os alunos finalizarem no momento mais adequado consiste em um jogo 3v2, tendo a metade de quadra como espaço. O objetivo é marcar o gol em uma minibalza. Cada vez que o trio atacante fizer uma tentativa de gol, troca-se o trio de atacante e os defensores.

A tarefa seguinte é um jogo 3v3+1, com estrutura funcional, tendo o objetivo de acertar o cone do oponente, que será colocado na quadra da equipe adversária, sendo necessário proteger seu cone. O curinga atuará para a equipe que tiver a posse da bola.

Após a realização do novo diagnóstico e da nova proposição de tarefas, ocorreu o encerramento do estudo. Ao final da nossa derradeira reunião, realizei a entrega de um material impresso contendo a compilação dos temas abordados/estudados nos encontros, com o objetivo de que esse portfólio simbolize um *guia de estudos* que possa auxiliar os professores após minha *saída de campo*.

Após entregar o material, perguntei se havia algum tema, atividade, explicação que os professores entendessem que não seria possível utilizar nas aulas práticas, e Pedro respondeu: *“Dá tudo para usar, tudo dá para usar. É tudo útil e muito interessante. Queira ou não queira, a gente vem de uma formação frágil em alguns pontos. Quando a gente se depara com outra forma de ver, de pensar, é um choque, é muito interessante”*. No mesmo sentido, Danilo disse: *“Gostei muito. Após o estudo percebo erros dos jogadores que não percebia antes. Não sabia o sentido das coisas”*.

Frente às falas dos professores, disponibilizei-me a acompanhar a nova forma de desenvolver o ensino dos esportes, através da criação de um grupo fechado no serviço de rede social *Facebook*. Desse modo, atualmente, os cinco professores comentam diversas informações sobre o desenvolvimento das suas aulas: os conteúdos selecionados para a

unidade didática, perguntam e postam sugestões de tarefas para determinado objetivo, descrevem dicas de intervenções, entre outros. Logo, procuro auxiliar os professores quando ocorre alguma dúvida ou dificuldade, tanto no planejamento das aulas quanto na avaliação de situações ocorridas após a parte prática. Desse modo, ainda não me afastei completamente do grupo de estudos, pois continuo dialogando com os professores.

2.6 AULAS DOS PROFESSORES FILMADAS APÓS O ESTUDO

Após os estudos do grupo, os professores foram filmados, novamente, durante suas atuações nas aulas com os seus alunos. O objetivo do registro foi conseguir dados para análise e comparação com a primeira filmagem realizada antes do estudo. Na sequência, apresento a síntese das novas filmagens das aulas ministradas pelos professores.

A aula do professor Danilo teve o futsal como tema, sendo ministrada em uma turma composta por 13 alunos, com idade de dez a 14 anos. Primeiramente, o professor realizou um alongamento e um *pega-pega* como aquecimento, no qual o aluno que fosse tocado ficaria *imóvel*, somente podendo se deslocar caso um companheiro batesse palmas à sua frente. Após, o professor dividiu a turma em seis equipes e propôs três jogos com estrutura funcional, com o objetivo de acertar o cone do adversário, tendo que proteger o seu. Danilo definiu que era possível dar no máximo dois toques na bola.

Na sequência, o docente reuniu os alunos no centro da quadra e conversou sobre a necessidade de se desmarcar para receber a bola. Danilo, utilizando perguntas para reflexão da turma, explicou a importância de tentar sair da marcação do adversário.

Seguindo, dividiu a turma em quatro equipes, que se enfrentaram em dois jogos, tendo a metade da quadra de futsal como espaço em cada jogo. O objetivo era acertar o cone, sendo que cada aluno poderia realizar, no máximo, três toques na bola. Durante essa tarefa, deslocou-se de um espaço a outro da quadra onde os jogos aconteciam e orientou os alunos a respeito do objetivo da aula. Por várias vezes, parou o jogo e instruiu sobre a necessidade de se desmarcar em função do pequeno número permitido de toques na bola.

Em seguida, em uma quarta etapa, tendo a quadra de voleibol como espaço de jogo, metade da turma se enfrentou em um jogo 3v3, e os outros alunos ficaram em pé ao lado da quadra, com a incumbência de observar se os colegas estavam procurando se desmarcar para receber a bola. Após, ocorreu a troca, de modo que os alunos que estavam jogando passaram a observar, e os que observavam foram para o jogo.

Na última etapa, Danilo realizou o jogo formal. Os jogadores que estavam esperando a vez de jogar escolheram um companheiro para analisar, observando se ele tentava se desmarcar.

A aula da professora Cláudia foi realizada com uma turma com alunos de 11 a 14 anos de idade, tendo como objetivo finalizar no momento adequado no futsal. Primeiramente, a docente orientou uma tarefa tipo III, em situação assimétrica, favorecendo os atacantes (4v3, 3v2). O jogo consistiu na equipe atacante passar a bola entre seus jogadores até encontrar espaço livre para finalizar, tentando acertar o cone. Os defensores tentaram impedir que o cone fosse atingido, atuando no espaço situado entre dois círculos, sendo que um estava a dois metros do cone e outro a três metros. Os atacantes não podiam invadir esse espaço. Após um determinado tempo, a professora orientou a inversão das equipes no ataque e na defesa, sendo que um defensor continuou atacando.

Em seguida, a professora reuniu todos os alunos na região central da quadra, e fez questionamentos referentes à tarefa anterior, induzindo-os à reflexão sobre o objetivo da aula.

Posteriormente, Cláudia separou a turma em seis equipes, as quais foram divididas para jogar em três espaços da quadra. O jogo consistiu na equipe, novamente com situação assimétrica favorecendo os atacantes (4v3, 3v2), tentar fazer com que a bola de futsal passasse entre dois cones que estavam a uma distância de um metro um do outro. Os defensores, ao contrário, tentaram evitar o gol. Após três minutos, a docente inverteu as equipes no ataque e na defesa (um defensor continuou atacando).

Na sequência, a professora reuniu novamente os alunos na quadra e realizou outro momento de reflexão sobre o objetivo da aula. Cláudia citou exemplos que tinham ocorrido nos jogos anteriores, de alunos que perderam a posse de bola por finalizar quando estavam marcados. Pediu para que cinco alunos simulassem uma situação de ataque 3v2 e propôs uma análise coletiva do momento adequado para finalizar.

Ao final, a professora separou a turma em equipes para a realização do jogo formal de futsal. Os alunos que não estavam jogando no momento foram orientados a escolher um colega que estivesse jogando para observar se este finalizava no momento adequado. Quando ocorria a troca de equipes, eles deveriam informar o colega observado sobre sua atuação em relação ao momento de finalização.

A aula de Alberto em que ocorreu a nova observação teve como tema o basquetebol e como objetivo *passar ao companheiro em melhores condições*, segundo informou o professor. Após o alongamento, ele dividiu os alunos em quatro equipes e propôs dois jogos com estrutura funcional, em que duas equipes se enfrentaram em uma única tabela, com o

objetivo de fazer pontos na tabela do adversário, tendo que proteger a sua. O professor determinou que a marcação fosse individual e não era permitido quicar a bola.

Passados sete minutos, Alberto reuniu os alunos no centro da quadra e realizou perguntas para que os alunos refletissem sobre o objetivo da aula: *“Qual era o objetivo do jogo? Quando eu devo passar a bola?”*. Iniciou um diálogo, dizendo: *“Isso, para quem estiver em melhores condições. Mas nem sempre está acontecendo isso né, tem gente passando para quem está marcado”*. Após, realizou outra pergunta: *“Onde eu devo passar a bola?”*. Em seguida buscou outro diálogo: *“Isso, onde ele está sinalizando”*. Alberto finalizou essa etapa dizendo: *“Vamos voltar a jogar, quem está com a bola tem que observar o quê? Tem que observar quem está livre, esse é o ponto principal”*.

Na terceira etapa, mantendo a turma dividida em quatro equipes, ocorreu um jogo 3v3 mais um curinga (este atuava para a equipe com a bola), em que o objetivo era acertar a bola dentro de um bambolê pendurado na rede da quadra, tendo que proteger o seu bambolê. Durante essa tarefa, deslocou-se de um espaço a outro da quadra, onde os jogos aconteciam, e orientou os alunos a respeito do objetivo da aula. Por várias vezes, parou o jogo e instruiu uma melhor observação na procura pelo companheiro livre. Em uma dessas intervenções, Alberto questionou: *“Nessa situação, quais as opções que você tem para passar a bola? E quem está em melhores condições?”*. Em outra oportunidade, ao ver um aluno errar um passe ao optar por um colega marcado, o docente interveio: *“Quem está livre aqui? Quem está livre? A bola foi passada do outro lado pro cara marcado”*. Em outra intervenção, o docente demonstrou a realização do pé-pivô como um recurso para ajudar a encontrar um companheiro livre.

Posteriormente, em uma quarta etapa, reuniu os alunos no centro da quadra e novamente realizou questionamentos sobre o desempenho dos alunos em relação ao objetivo da aula. Alberto perguntou: *“O jogo com o curinga ficou mais fácil ou mais difícil? Por quê?”*. Dialogando com os alunos, prosseguiu: *“Sim, teoricamente mais fácil. Mas teve gente que não percebeu o curinga, só se deu conta no final. Para quem eu devo passar a bola? Por que eu devo passar pra ele? Isso, porque ele está livre. Mas para isso tem que fazer o quê? Tem que observar antes!”*.

Na última etapa, Alberto realizou o jogo formal. Os jogadores que estivessem esperando a vez de jogar deveriam escolher um companheiro para analisar, observar se ele procurava passar a bola para o companheiro em melhores condições e, antes de sua vez de jogar, informar o colega sobre seu desempenho em relação ao objetivo da aula.

A aula do professor Ricardo, que foi filmada, teve o futsal como tema, e o objetivo era *procurar jogar com os companheiros*. Após o alongamento, o professor dividiu a quadra em quatro partes e separou a turma em oito equipes, que se enfrentaram em quatro jogos (3v3, 4v4), com o objetivo de marcar gols em uma minibaliza (dois cones a um metro de distância um do outro).

Após seis minutos e 40 segundos, Ricardo realizou indagações aos alunos, propondo uma reflexão que buscava destacar a importância do trabalho em equipe. Questionou: “*O futsal é um esporte individual ou coletivo?*”. Buscando desde o início um diálogo com os alunos, prosseguiu:

“Alguém pode me dizer um esporte individual? E coletivo, a não ser o futsal, teria outros? Qual a diferença, uma das diferenças entre esporte coletivo e individual? No individual eu ganho ou perco sozinho. [...] Agora esporte coletivo, quando ganha, ganha todo mundo. Então isso que tem que estar na nossa consciência. Esporte coletivo é para jogar com o grupo. Então é importante passar a bola e jogar com os companheiros.”

Na terceira etapa, Ricardo dividiu a turma em quatro equipes, de modo que duas equipes se enfrentaram em cada metade da quadra. A tarefa proposta foi o *jogo dos dez passes*, sendo que não era permitido tirar a bola do atacante quando ele estivesse com o pé em cima. Por outro lado, o atacante tinha cinco segundos para passar a bola. Durante o jogo, Ricardo caminhou de um lado a outro da quadra, observando os dois jogos. Por várias vezes, parou o jogo e orientou os alunos.

Passados dez minutos, Ricardo encerrou a tarefa e realizou um intervalo. Enquanto os alunos tomavam água, o docente organizava a divisão da quadra em duas partes e colocava cones nas laterais, formando minibalizes.

Após três minutos e meio, o educador reuniu os alunos no centro da quadra e realizou uma nova série de indagações para reflexão dos alunos. Ricardo perguntou: “*Por que eu preciso passar a bola?*”. Dialogando com os alunos, disse: “*Isso, para marcar o ponto. Se não passo a bola, não marco ponto. [...] se eu não fizer trabalho coletivo, eu não marco o gol*”.

Na quinta e última etapa, Ricardo manteve a estrutura das equipes que se enfrentaram no jogo anterior, no entanto nessa tarefa o objetivo era marcar gols na meta adversária (dois cones a três metros de distância um do outro, havendo goleiro). Durante essa atividade, Ricardo novamente realizou intervenções, orientando os alunos a passarem a bola para os companheiros.

A aula do professor Pedro foi realizada com uma turma composta por 15 alunos de nove a 13 anos de idade, tendo como objetivo observar antes de agir no futsal. Primeiramente, o docente orientou uma tarefa tipo III, separando a turma em seis equipes, as quais foram divididas para jogar em três espaços da quadra (3v3, 3v2 e 2v2). O jogo consistiu na equipe tentar fazer com que a bola de futsal passasse no meio de dois cones que estavam a uma distância de um metro entre si. Aos atletas era permitido executar no máximo dois toques a cada contato com a bola.

Na sequência, o professor reuniu os alunos no centro da quadra e fez questionamentos referentes à tarefa anterior, induzindo-os à reflexão sobre o objetivo da aula. As principais indagações diante das respostas dos alunos foram as seguintes: *“Qual era o objetivo do jogo? Quantas vezes olhamos antes de agir? Temos como melhorar isto? De que forma?”*.

Posteriormente, Pedro manteve a mesma atividade, porém promoveu uma variação, que consistiu na validação do *gol* apenas se a bola passasse por todos os colegas de equipe. Em seguida, o docente alterou a regra do jogo novamente, liberando o número de toques consecutivos na bola, retirando a necessidade de passar por todos os componentes da equipe e modificando a forma de marcar o gol (a bola deverá ser chutada entre os cones e um colega deverá dominá-la do outro lado).

Na sequência, o docente reuniu novamente a turma e realizou outro momento de reflexão quanto à percepção dos alunos sobre a evolução diante do objetivo da aula.

2.7 SISTEMATIZAÇÃO DOS TEMAS ESTUDADOS NOS ENCONTROS

A realização de 26 encontros se constitui em mais de 50 horas de estudos, dedicando-se à compreensão de diversos temas essenciais para o desenvolvimento do ensino dos esportes⁹⁵, de forma que propicie ao aluno ferramentas para atuar de forma eficaz. Para facilitar a localização e a identificação dos temas nos encontros, apresento a seguir o Quadro 10.

⁹⁵ A maioria dos temas está centrada na dimensão tática, pois entendo que é fundamental os professores construírem outras representações sobre o esporte – além da dimensão técnica – para que consigam trabalhar de uma forma alternativa ao modelo tradicional, muito presente no modo de atuação dos sujeitos participantes deste estudo.

Quadro 10 – Temas abordados nos encontros do grupo de estudos

Encontro	Revisão	Tema central
1º		- Apresentação da proposta de estudos
2º		- Realização do 1º diagnóstico, 1º plano de aula e 1ª proposição de tarefas
3º		- Elementos do desempenho esportivo (tática e técnica)
4º	- Elementos do desempenho esportivo (tática e técnica)	- Elementos do desempenho esportivo (estratégia, sistema de jogo, capacidade física, capacidade volitiva)
5º	- Elementos do desempenho esportivo (estratégia, sistema de jogo, capacidade física, capacidade volitiva)	- Lógica interna - Mecanismos de processamento da informação
6º	- Mecanismos de processamento da informação	- Subpapéis dos esportes de invasão - Habilidades motoras
7º	- Subpapéis dos esportes de invasão - Habilidades motoras	- Modelos de ensino - Diagnóstico
8º	- Modelos de ensino	- Diagnóstico
9º		- Diagnóstico - Tipos de tarefas
10º	- Tipos de tarefas	- Intervenção do professor - Papel do aluno
11º	- Intervenção do professor - Papel do aluno	- Métodos de ensino
12º		- Seminário métodos de ensino
13º		- Seminário métodos de ensino
14º	- Métodos de ensino	- Diagnóstico
15º		- Seminário unidade didática
16º		- Seminário unidade didática
17º		- Revisão de todos os assuntos
18º		- Revisão de todos os assuntos
19º		- Revisão de todos os assuntos - Criação de um método de ensino - Planejamento de duas aulas
20º		- Encontro prático em que ministrei uma aula com o objetivo de <i>desmarcar-se para receber a bola</i>
21º		- Encontro prático em que ministrei uma aula com o objetivo de <i>posicionar-se em uma linha imaginária entre o atacante e a meta</i>
22º		Encontro prático: - O professor Alberto ministrou uma aula com o objetivo de <i>passar ao companheiro em melhores condições</i> - O professor Ricardo ministrou uma aula com o objetivo de <i>procurar jogar com os companheiros</i>
23º		Encontro prático: - O professor Pedro ministrou uma aula com o objetivo de <i>observar antes de agir</i> - O professor Danilo ministrou uma aula com o objetivo de <i>desmarcar-se para receber a bola</i>
24º		Encontro prático: - A professora Cláudia ministrou uma aula com o objetivo de <i>finalizar no momento adequado</i>
25º		- Avaliação do desempenho do aluno
26º		- Realização do 2º diagnóstico e 2ª proposição de tarefas - Encerramento

Fonte: o autor (2014)

3 CUIDADOS ÉTICOS

A participação dos sujeitos neste estudo foi voluntária, ou seja, os docentes tiveram a opção de escolher se desejavam, ou não, participar. Caso algum dos cinco professores convidados não aceitasse, o convite seria repassado para outro docente, por critério de proximidade geográfica. Mesmo após confirmarem participação, os sujeitos poderiam desistir de participar, em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de sanção ou serem prejudicados. Essa informação consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice DDD).

A investigação obedeceu à legislação vigente, no que diz respeito a pesquisas que envolvem seres humanos. Sendo assim, ocorreu a preservação da identidade dos docentes, de modo que seus nomes e as cidades onde moram/trabalham não foram mencionados. Apenas citei a região do estado em que a pesquisa foi realizada.

Cada professor participante da investigação autorizou a divulgação dos resultados, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com isso, os sujeitos foram informados sobre o desenvolvimento do estudo, para que tivessem ciência dos objetivos, procedimentos, direitos e compromissos durante a investigação.

No mesmo sentido, outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado aos pais/responsáveis dos alunos que apareceram nas filmagens das aulas ministradas pelos sujeitos da pesquisa, para devidas assinaturas (APÊNDICE EEE). No documento foi informado que os menores seriam filmados durante duas aulas do Programa Atleta do Futuro do Sesi, por ocasião de um estudo sobre concepção de ensino dos esportes que os professores dos menores participaram. Destarte, constava no documento que as filmagens não seriam divulgadas publicamente, tendo acesso às imagens apenas: eu, enquanto pesquisador, os orientadores e os membros da banca examinadora da investigação.

Durante os encontros, por ocasião da manifestação de entendimentos sobre diversos temas relacionados ao ensino dos esportes, existia a possibilidade de constrangimentos que os professores poderiam sofrer ao participar dos diálogos com o grupo (ora comigo, ora com os outros participantes). Para minimizar essa possibilidade, realizei o papel de mediador, conduzindo elocuições e ideias para reflexão do grupo. Asseverei que não se trata de *certo ou errado* no que se refere a entendimentos e formas de ensino nas aulas. Com isso, como mencionei no referencial teórico, reforcei a compreensão de que a forma como os indivíduos pensam e conduzem as aulas foi constituída ao longo da vida, sendo extremamente dependente das oportunidades que tiveram. Por exemplo, se durante a formação inicial um

professor frequentou componentes curriculares (disciplinas) relacionados aos esportes de uma forma tradicional, é provável que sua visão sobre o fenômeno esportivo se pautasse apenas na execução e reprodução de gestos motores. Nesse sentido, busquei convencer os docentes de que um indivíduo não é o único responsável pela constituição dos seus saberes, uma vez que não se pode aprender o que não se teve oportunidade. Logo, como a pesquisa-ação prevê o aprendizado em – e com – o grupo, solicitei que *todas* as falas e manifestações durante os encontros fossem respeitadas e valorizadas. Quando houve opinião diferente entre sujeitos – o que era esperado⁹⁶ e até mesmo necessário para reflexão e mudança de concepção do grupo – foi dialogado sobre o assunto, e não sobre a pessoa. Com essa estratégia de condução do processo, busquei evitar situações de constrangimentos tanto nos encontros quanto nas observações e filmagens das aulas.

Durante o estudo, apenas eu, enquanto pesquisador, os orientadores e os membros da banca examinadora desta investigação tivemos acesso às filmagens das aulas ministradas pelos professores com seus alunos e dos encontros do grupo de estudos, gravações de áudio e as imagens que foram produzidas durante as reuniões. Após o encerramento e a defesa da dissertação, o referido material será eliminado/excluído/apagado. Com isso, busco minimizar de forma efetiva a possibilidade de riscos relativos à exposição pública dos participantes observados (professores e alunos).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob parecer de número 535.88.

Cabe ressaltar que os professores participantes desta investigação tiveram acesso à leitura da pesquisa e concordaram com todas as falas e informações referidas a eles.

⁹⁶ Esperado, uma vez que os integrantes do grupo são oriundos de universidades diferentes, com distintas grades curriculares e diversos professores (que, por sua vez, tiveram formações dessemelhantes).

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na tentativa de construir uma análise dos dados que possibilitasse apontar todos os achados desta investigação, realizei uma reflexão que me permitiu apresentar os resultados em três perspectivas distintas. Na primeira, que denominei *processo*, busquei apontar os entraves e as possibilidades existentes neste tipo de estudo. Na outra, que chamei de *mediação*, proponho uma análise da influência da minha atuação no grupo de estudos, uma vez que estava imbricado no contexto. Finalmente, denomino a terceira perspectiva de *produto*, na qual busco apresentar evidências do acontecimento de uma mudança na concepção de ensino dos professores participantes da pesquisa, a respeito do ensino dos esportes.

A centralidade desta investigação está em verificar as consequências de uma experiência de formação colaborativa, com a intenção de compreender as limitações e as potencialidades de uma investigação que se propõe a conhecer os conceitos e os sentidos que orientam os docentes de Educação Física no processo de ensino dos esportes com interação entre adversários. Não se trata de fugir do compromisso que assumi – de tentar contribuir com uma mudança de concepção de ensino dos professores em relação ao fenômeno esportivo –, pois me dedico a tal posteriormente. Por enquanto, centro-me na análise do *processo*, uma vez que uma mudança de concepção em um grupo de professores pode não ser transferível, mas o *processo* como se deu essa mudança, sim, é mudável. Talvez possa ser útil em investigações com outros grupos de docentes, para clarear o caminho ainda escuro e pouco percorrido, que é o da mudança de concepção a respeito dos conhecimentos procedimentais dos esportes.

Nessa perspectiva, algumas perguntas norteiam minha análise: Quais são os entraves para a mudança? Onde estão os entraves? Qual fonte permitiu a constituição de novos saberes? Como esses saberes foram adquiridos pelos professores? Em que momento os professores deixaram de pensar a partir de uma abordagem tradicional e passaram a enxergar através de um modelo centrado na tática, ou seja, em que momento novos saberes foram incorporados na forma dos docentes pensarem o ensino? O que trava e limita a mudança de concepção? Por que demorou tanto tempo para essa mudança ocorrer? Por que alguns educadores *se entregaram*, mudaram mais rápido do que outros?

Tendo a pretensão de responder algumas dessas questões e oferecer indicações de possibilidades para outras, inicio analisando o que chamei de *movimento de transformação de resistência*. Utilizo esse termo para analisar o processo de mudança de concepção dos professores a respeito de alguns conceitos pelos quais constituíam uma visão do fenômeno esportivo através de uma abordagem tradicional. Nesse movimento de análise, interpretei que

esses conceitos, constituídos/internalizados nos professores, eram os seguintes: a) o desempenho do aluno em um jogo esportivo está vinculado a uma capacidade inata/natural, no entendimento de que as pessoas *nascem para*, o que, nessa lógica, limita a atuação do professor; b) o aprendizado dos alunos depende majoritariamente deles, em função do (des)interesse e da própria capacidade individual de executar os gestos motores, havendo ligação com o conceito anterior; c) o domínio da execução dos movimentos é necessário para conseguir atuar de forma eficaz em jogos com interação entre adversários, uma vez que o esporte se explica como uma soma de habilidades motoras, em que a execução de movimentos é a centralidade do ensino.

Com base no contexto apresentado, os conceitos mencionados – fortemente enraizados social e culturalmente nos docentes – constituem os principais entraves para a mudança⁹⁷. Apesar de os cinco participantes da pesquisa possuírem trajetórias diferentes em relação ao esporte, os caminhos de todos foram atravessados por contatos com o universo esportivo através do modelo tradicional. As aulas de Educação Física que os cinco docentes tiveram na escola, as vivências de todos em jogos escolares e de quatro docentes em um *nível mais elevado*⁹⁸, as aulas que tiveram no curso de formação inicial – em três universidades diferentes – e o contato com os pares estiveram pautados pela ótica de aprimorar a execução do movimento. Como apontado pelos professores, eles não *desconfiavam* da existência dos temas que tiveram a oportunidade de conhecer no e com o grupo.

É difícil precisar o momento em que as mudanças ocorreram, pois na maioria das vezes a transformação é um processo construído ao longo do tempo. No entanto alguns instantes pontuais podem ser indicados. No caso de dois conceitos – um que atribuía o desempenho dos alunos em um nível recreativo e/ou de lazer a uma capacidade inata/natural e outro ao fato de o aprendizado dos alunos não depender do professor –, começaram a se desmistificar na parte final do quarto encontro. Nessa oportunidade, ficou evidente para o grupo – através de um diálogo que tive com a professora Cláudia – que as pessoas, de forma geral, poderiam jogar melhor se tivessem sido ensinadas, particularmente quando têm oportunidade de aprender assuntos cruciais de um esporte, de acordo com a lógica interna da modalidade.

⁹⁷ Minhas conclusões nesta parte do texto se apoiam, também, nas falas dos docentes apresentadas nas descrições dos encontros. Não irei recapitulá-las para não me tornar repetitivo.

⁹⁸ A experiência de Danilo com *escolinhas* de futebol e futsal, o tempo que Pedro foi treinador de uma equipe de futsal, as participações como jogador amador de basquetebol de Alberto e a vivência como jogador profissional de voleibol de Ricardo.

É muito interessante perceber que o discurso sobre a capacidade inata/natural⁹⁹ e sobre o aprendizado dos alunos depender pouco do professor diminuiu com o decorrer dos encontros, enfraquecendo aos poucos. À medida que as evidências de que os alunos podem aprender eram constatadas pelos docentes, os referidos conceitos perdiam a consistência.

No caso do conceito sobre o domínio da execução dos movimentos ser necessário para conseguir atuar de forma eficaz em jogos com interação entre adversários, deixou de se sustentar a partir do sétimo encontro. Em minha interpretação, essa reunião se caracterizou como um momento de *crise de identidade* para os docentes, pois até esse encontro¹⁰⁰ havia apenas desconfiança, inquietação e insegurança sobre a forma como trabalhavam. Particularmente, após eu explicar os conceitos de modelos de ensino, eles perceberam que desenvolviam seu trabalho de acordo com uma abordagem tradicional e passaram a refletir sobre *o que* estavam deixando de ensinar aos seus alunos. As desconfianças de que a forma como procediam não era a forma mais apropriada haviam se concretizado e, com isso, passaram a ter outro entendimento do foco do ensino. Entretanto o sétimo encontro deixou uma dúvida: como fazer? Até o momento, tal compreensão não era possível.

Ao tentar responder o que trava e limita a mudança de concepção, diria que o *enraizamento cultural* do modelo tradicional tem muita força. Quando se constata que boa parte das instituições que formam professores para trabalhar com o ensino dos esportes continua reproduzindo a lógica tradicional, parece estar posto um enorme entrave.

No meu entendimento, a mudança de concepção em relação ao ensino dos esportes se concretizou a partir do final do décimo sétimo encontro. Essa reunião marcou o início da revisão de todos os assuntos abordados até o momento, o que demonstrou que o grupo tinha estudado uma gama considerável de temas. Parece-me que a revisão dos temas, na mesma ordem que haviam sido abordados nos encontros, facilitou a compreensão de uma lógica de sequência e de ligação entre os assuntos. Dito de outra forma, muitos pontos se uniram e as coisas passaram a fazer sentido de uma maneira articulada e lógica.

No entanto a mudança de concepção de ensino obtida ao final do décimo sétimo encontro não foi suficiente para que os docentes mudassem por completo sua forma de

⁹⁹ Essa compreensão sobre a capacidade de desempenho dos alunos estar vinculada a uma capacidade inata também foi identificada por Scaglia (1999). O autor aponta que alguns entrevistados acreditavam que “jogar futebol é um dom inato ou mesmo divino” (ibidem, 1999, p. 164).

¹⁰⁰ Até esse encontro, o grupo tinha estudado os seguintes temas: elementos do desempenho esportivo, lógica interna dos esportes, mecanismos de processamento da informação, subpapéis dos esportes de invasão e habilidades motoras.

proceder nas aulas¹⁰¹. Eles passaram a utilizar menos tarefas tipo I e II, o que permitiu aos alunos um papel mais ativo nas aulas. Mas faltava algo, pois eles não se sentiam seguros do que estavam fazendo. Faltava a parte prática, o *como fazer* na quadra, e não apenas na sala de aula. Os professores precisavam visualizar a proposta que estudamos se concretizando no espaço de jogo. Afinal, uma situação é desenhar no quadro da sala os cortes em L ou em V para ensinar os alunos a realizar a desmarcação, outra é realizar o movimento na quadra, com toda a demanda cognitiva e motora necessária para escapar do marcador. Do mesmo modo, como dividir a quadra em quatro partes, com um jogo em cada espaço e circular pelos espaços observando e fazendo intervenções pontuais de acordo com o objetivo da aula, precisa ser visto e *sentido* na prática. Ou ainda, em outro exemplo, uma situação é o docente compreender que o defensor precisa se posicionar entre o atacante direto e a meta e acompanhar seus deslocamentos pela quadra, mantendo-se nessa linha imaginária. Outra situação é o professor conseguir realizar essa ação, movimentando-se sobre a parte mediana dos pés (metatarso), com o braço esticado para manter contato com o oponente, com os joelhos flexionados e fazendo mudanças de direção, alternando a posição e o peso do corpo sobre os pés, em função do atacante com posse de bola.

Essa compreensão sobre a necessidade de o docente mobilizar os saberes pedagógicos nas aulas práticas ao ensinar esportes dialoga com as evidências encontradas por Ferreira (2009), ao entrevistar e observar as aulas de basquetebol ministradas por um grupo de educadores. O autor aponta que

[...] os professores devem possuir conhecimento básico do jogo para estarem aptos a instruir os jogadores acerca das competências que perfazem o jogo. Ainda assim, este conhecimento pedagógico sobre o processo de iniciação esportiva não será suficiente, se os professores não souberem quando e como intervir. (ibidem, p. 165).

No referencial teórico deste trabalho, defendi que os professores precisam ser *ensinados a ensinar*. Pois bem, eles precisam ser ensinados a ensinar também na prática. Quero dizer que os estudos teóricos, com um vasto aporte de temas fundamentais para o ensino dos esportes, não foram suficientes para que alterassem completamente a conduta nas suas aulas. Mesmo eu tendo demonstrado corporalmente, por diversas vezes na sala, como fazer – proteção da bola, pé-pivô, orientação ao objetivo, cortes em L e em V, entre tantos

¹⁰¹ Essa relação entre a aparente compreensão demonstrada pelos professores e a atuação na prática foi percebida por Ferreira (2009). O autor identificou que os docentes consideram muitos aspectos importantes – como a dimensão tática, por exemplo –, mas não aplicam em suas aulas.

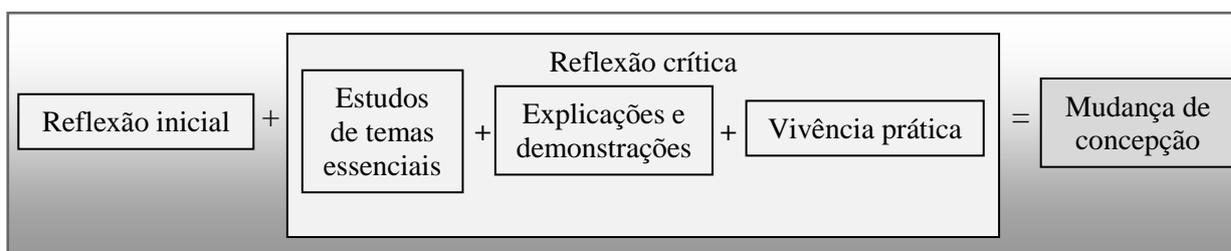
outros movimentos –, o professor precisa ver, sentir, ser corrigido, ser orientado, fazer novamente no espaço e em situação *real* de jogo. Apenas assim, tendo realizado, conduzido a sequência de uma aula de acordo com a nova proposta que estudou, sentir-se-á seguro, motivado e capaz de ensinar os alunos a jogar melhor.

Tentando responder por que demorou tanto tempo para essa mudança ocorrer, diria que a resposta está vinculada à necessidade de estudar um determinado número de temas. A compilação desses assuntos¹⁰² torna compreensível e sustentável a forma de ensinar os esportes pautada na dimensão tática.

Nesse processo de mudança, alguns docentes *se entregaram*, mudaram mais rapidamente do que outros. Os professores Alberto, Cláudia e Danilo foram os que mais resistiram à mudança. Talvez porque Alberto teve suas experiências como jogador amador de basquetebol, aprendendo a jogar na ótica da soma dos gestos motores. Quem sabe pela forte história de Danilo trabalhando em *escolinhas* de futebol e de futsal, mesmo antes de iniciar a graduação. No mesmo viés, talvez Cláudia tenha custado para acreditar que os alunos podem aprender porque não foi ensinada nas aulas de Educação Física escolar e não sabia como ensinar.

Como fonte para constituição de novos saberes neste estudo, menciono: a compilação de assuntos pontuais, como os estudados nos encontros desta investigação, o processo de reflexão crítica – refletindo sobre, fazendo esforço em analisar e criar propostas, em vez de apenas se apropriar das existentes –, as explicações e demonstrações que realizei de forma insistente com argumentações convincentes e a vivência prática. Trata-se de um processo de convencimento e, para tanto, são necessários argumentos fortes, bem embasados, com demonstrações práticas. Nesse sentido, apresento na Figura 14 a sistematização das fontes as quais acredito que permitiram aos professores deste estudo a constituição de novos saberes.

Figura 14 – Fontes que permitiram a constituição de novos saberes



Fonte: o autor (2014)

¹⁰² Até o décimo sétimo encontro os temas abordados foram: elementos do desempenho esportivo, lógica interna dos esportes, mecanismos de processamento da informação, subpapéis dos esportes de invasão e habilidades motoras, modelos de ensino, diagnóstico, métodos de ensino, tipo de tarefas, intervenção do professor, papel do aluno e construção de uma unidade didática.

É extremamente importante relatar que os encontros do grupo de estudos ocorreram em horário de trabalho dos professores. Desse modo, eles não precisaram investir parte do seu tempo de lazer para participar das reuniões. Essa condição foi essencial para o êxito do estudo, aumentando a dedicação e o esforço dos docentes e minimizando a possibilidade de desistência em função de atividades particulares, como: cuidado com filhos, organização da casa, passeios, entre tantas outras atividades realizadas fora do horário de trabalho. Do total de 26 encontros, cada professor não esteve presente em apenas uma ocasião.

Doravante, dedico-me ao segundo momento da análise dos resultados, que denominei *mediação*. Nessa ação, é importante ressaltar que a tarefa de analisar a minha própria atuação no grupo é difícil¹⁰³. Mesmo buscando imparcialidade e atento a pontos negativos, do mesmo modo como aos fatos positivos, eu estava imerso no contexto, com meus interesses, objetivos e limites. Após uma longa reflexão, desenvolvi uma análise sob dois aspectos: a) os momentos em que atrapalhei o andamento da tentativa de mudança; b) descrição das vivências como mediador, em função da pesquisa-ação.

Penso que cometi alguns equívocos, quando: no terceiro encontro, expressei-me de uma forma que não me permitiu ser claramente compreendido ao falar a respeito do ensino centrado na execução de movimentos. Segundo o professor Ricardo, até a quinta reunião do grupo ele teve a impressão de que eu me posicionava contra o desenvolvimento da dimensão técnica, somente no quinto encontro compreendendo minha convicção de trabalhar os gestos técnicos quando estiverem sendo um empecilho para o aprendizado dos alunos. Talvez esse fato tenha aumentado a *resistência inicial* do(s) professor(es), uma vez que seu trabalho consistia em executar e reproduzir movimentos.

Na mesma linha, por vezes durante os encontros eu realizei intervenções que poderiam ser mais bem conduzidas. Em algumas, fiz explicações sobre o tema em debate logo após as perguntas dos professores, precipitando as respostas e diminuindo a possibilidade de reflexão. Percebo agora que, se tivesse repassado as perguntas ao grupo, como fiz outras vezes, talvez pudesse ter proporcionado mais reflexões e mais debates¹⁰⁴.

A vivência como mediador no desenvolvimento da pesquisa-ação foi um desafio muito interessante e que necessitou de muito empenho. Durante o processo, alguns momentos difíceis fizeram parte do estudo. Uma grande dificuldade que senti a partir do terceiro

¹⁰³ Tripp (2005) aponta a importância de o pesquisador realizar uma avaliação da sua participação, como facilitador no processo.

¹⁰⁴ Outras falhas de minha parte podem ter ocorrido, enquanto mediador dos encontros, de modo que eu não tenha percebido. De qualquer forma, é um aspecto importante a ser considerado em outras pesquisas com essa característica.

encontro, que se intensificou no quarto e perdurou durante todo o estudo, foi a de ser um integrante do grupo com a responsabilidade de intermediar as reuniões e os seminários, mas sem que eu passasse pelo papel de docente, tendo os professores participantes como meus alunos – ou seja, que eu não *desse* aula durante os encontros. Assim, tentei ser mediador nas reflexões, estimulando o debate, condicionando as exposições às linhas de compreensão que julgo verossímeis. Busquei adotar uma capacidade de escuta suficiente para desnaturalizar elementos que parecem naturais nas aulas (MOLINA NETO et al., 2006).

Na mesma linha, foi necessário paciência e perspicácia para *trazer os professores de volta para o encontro* nos momentos em que eles saíam, seguidamente, do foco de discussão para falar sobre outros assuntos, como: as condições de trabalho, noticiários televisivos, a necessidade de material esportivo adequado, entre outros assuntos. Nesses momentos, procurei deixar a conversa fluir por um determinado tempo; após – e quando possível –, tentava relacionar os temas sobre os quais conversavam com o contexto da discussão. Quando não conseguia, realizava alguma pergunta que pudesse fazer o grupo *retornar* ao assunto do encontro.

Durante os encontros, tentei seguir as recomendações de Vianna (2003), que orienta observar o máximo de acontecimentos possíveis, estando ciente de que é humanamente impossível observar tudo ao mesmo tempo. Ao escrever as observações, era necessário cuidado, pois

[...] há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é preciso considerar que o constante registro pode, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as atenções entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do seu trabalho. (ibidem, p. 59).

Uma questão pontual que merece atenção é a necessidade de o pesquisador que conduz a pesquisa-ação ter conhecimento sobre o tema que está sendo discutido¹⁰⁵. Os integrantes do grupo propõem assuntos, argumentam, realizam questionamentos, e o desconhecimento do pesquisador pode comprometer o andamento da pesquisa-ação. Nesse sentido,

¹⁰⁵ Esse entendimento a respeito da importância de o pesquisador conhecer os temas abordados, que identifiquei durante os encontros de estudos, é observado por Franco (2005, p. 493). A autora aponta a fragilidade de um pesquisador inexperiente conduzir a investigação, “pois se corre o risco da ingenuidade metodológica”, não observando importantes informações.

[...] um mínimo de conhecimento nesse setor é necessário para que o pesquisador não caia em ingenuidades. Por exemplo, se desconhecesse a natureza discursiva do que está sendo produzido, o pesquisador poderia não ‘enxergar’ as jornadas argumentativas dos vários parceiros e, finalmente, tomar o que é dito como simples e fiel expressão da ‘realidade’ ou da ‘verdade’. (THIOLLENT, 2011, p. 35-36).

Finalmente, para verificar o acontecimento de uma mudança na concepção dos docentes acerca do ensino dos esportes, *produto* desta investigação, apresento as análises comparativas, antes e após os estudos¹⁰⁶: a) dos diagnósticos de um jogo com estrutura funcional; b) dos planejamentos das aulas; c) das proposições de seis tarefas, sendo duas para cada uma das três dificuldades (a marcação, a desmarcação e o momento da finalização) apresentadas por uma turma de alunos; d) das filmagens das atuações dos professores com os seus alunos; e) das falas, manifestações, depoimentos e comportamentos dos professores, tanto durante os encontros do grupo quanto durante as aulas práticas com seus alunos.

Na comparação dos resultados dos diagnósticos de um jogo com estrutura funcional, é possível apontar que a compreensão do modelo de ensino e dos processos de regulação dos desempenhos dos alunos durante o jogo condiciona as possibilidades de diagnóstico das dificuldades dos jogadores e, conseqüentemente, afeta o processo de ensino. Dito de outra forma, se no diagnóstico não se identifica mais do que problemas na execução técnica, o ensino, coerentemente, será orientado para *superar* essas dificuldades. Contudo, no caso observado, isso não seria o mais consentâneo, no momento em que a maioria das dificuldades apresentadas – além do critério de mais comprometer o desempenho dos participantes – se vincula com a tática individual e, conseqüentemente, a outro formato de trabalho.

A análise comparativa dos diagnósticos foi realizada com base em uma análise de conteúdo. Através dessa ferramenta, que tem sido uma das mais utilizadas para auxiliar na compreensão e interpretação de mensagens (BORGES et al., 2008), analisei as observações escritas dos docentes, fazendo uma comparação entre os *materiais* criados antes e após o estudo. Metodologicamente, busquei identificar os núcleos de sentido, com base em Silverman (2009), quando o autor aponta que na análise de conteúdo os pesquisadores costumam estabelecer um conjunto de categorias definidas, sendo que, particularmente na pesquisa qualitativa, utilizam-se trechos e recortes não tabulados que ilustram categorias em particular. Desse modo, organizei as informações de um grupo de elementos que compõem o

¹⁰⁶ De acordo com Tripp (2005, p. 453), “na pesquisa-ação, frequentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança)”.

conjunto dos diagnósticos e sistematizei esses dados em uma matriz de análise, para possibilitar a visualização e a compreensão dos dados de forma mais consistente. Na sequência, apresento as comparações entre os diagnósticos realizados pelos docentes.

Quadro 11 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Alberto

Subpapéis nos esportes de invasão	DIAGNÓSTICO REALIZADO ANTES DO ESTUDO		DIAGNÓSTICO REALIZADO APÓS O ESTUDO	
	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica
Atacante com posse de bola	- Tentam adivinhar quando efetuam passes (sortear a bola)	- Não executam o passe corretamente	- Não observam antes de agir - Não passam no momento mais apropriado - Não finalizam no momento mais adequado - Não se orientam para o objetivo - Não jogam em equipe - Não se posicionam em condições de finalizar	
Atacante sem posse de bola	- Não se desmarcam para receber a bola - Não realizam fintas para se desmarcar		- Não se desmarcam para receber - Não progridem para o campo de ataque - Não sinalizam para receber o passe - Não criam linha de passe	
Defensor do atacante com posse de bola	- Não realizam a marcação corretamente		- Não se posicionam entre a linha imaginária do gol	
Defensor do atacante sem posse de bola	- Não se responsabilizam pelo atacante direto		- Não se responsabilizam pelo adversário direto - Não retornam para a defesa	

Fonte: o autor (2014)

Ao analisar os dois diagnósticos realizados pelo professor Alberto, é possível observar que ele conseguiu identificar mais do que o dobro de dificuldades que havia percebido na primeira observação. Além de a centralidade das falhas dos alunos corresponder à dimensão tática, no segundo diagnóstico Alberto apontou no mínimo duas intenções táticas para cada subpapel.

Quadro 12 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pela professora Cláudia

Subpapéis nos esportes de invasão	DIAGNÓSTICO REALIZADO ANTES DO ESTUDO		DIAGNÓSTICO REALIZADO APÓS O ESTUDO	
	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica
Atacante com posse de bola	- Passou a bola para os colegas, tendo demais colegas livres	- Passes rápidos de difícil acesso para o colega	- Não observam antes de agir - Não finaliza em condições favoráveis - Não passa a bola ao jogador desmarcado - Não progride com a bola	- Não domina a bola
Atacante sem posse de bola			- Não se desmarca para receber a bola	
Defensor do atacante com posse de bola			- Não se posiciona entre o atacante e o gol	
Defensor do atacante sem posse de bola	- Equipe amarela não faz marcação, muito tempo na defesa		- Não realiza a marcação	

Fonte: o autor (2014)

No primeiro diagnóstico, a professora Cláudia havia identificado três falhas dos jogadores, para dois subpapéis. No segundo, percebeu oito erros, com ênfase na compreensão do jogo, contemplando os quatro subpapéis.

Quadro 13 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Danilo

Subpapéis nos esportes de invasão	DIAGNÓSTICO REALIZADO ANTES DO ESTUDO		DIAGNÓSTICO REALIZADO APÓS O ESTUDO	
	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica
Atacante com posse de bola		- Passe muito forte - Dificuldade em receber a bola do colega - Deslocamentos - Coordenação motora, pé esquerdo e domínio (dificuldades) - Passe (dificuldades)	- Não observam antes de agir - Não passam para o aluno desmarcado - Não se direcionam para o objetivo - Não finalizam em condições favoráveis	- Não fazem o passe corretamente - Não se preocupam com seu movimento de drible - Não conseguem executar o movimento de deslocamento
Atacante sem posse de bola			- Não ficam entre a linha imaginária para o passe [linha de passe]	

Defensor do atacante com posse de bola			- Não ficam entre o marcador e o objetivo - Não executam a realização da marcação correta sobre o adversário	- Não executam a realização da marcação correta sobre o adversário
Defensor do atacante sem posse de bola	Movimentação (marcação)		- Não se preocupam com seu marcador	

Fonte: o autor (2014)

A comparação entre os diagnósticos realizados pelo professor Danilo foi a que apresentou maior diferença. No primeiro, das seis dificuldades identificadas, cinco estavam relacionados à execução de movimentos. No segundo, além de contemplar os quatro subpapéis, o educador identificou 12 dificuldades, sendo que a maioria delas correspondia a importantes intenções táticas que têm relação direta com o desempenho dos alunos no jogo.

Quadro 14 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Pedro

Subpapéis nos esportes de invasão	DIAGNÓSTICO REALIZADO ANTES DO ESTUDO		DIAGNÓSTICO REALIZADO APÓS O ESTUDO	
	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica
Atacante com posse de bola	- Tomada de decisão errada - Leitura de jogo - Cabeça baixa		- Não observam antes de agir - Não passam para o companheiro em melhores condições - Não finalizam no momento adequado	- Não executam o passe de forma adequada
Atacante sem posse de bola			- Não se desmarcam - Não executam cortes em L ou em V	
Defensor do atacante com posse de bola			- Não ficam em uma linha imaginária entre o atacante e o gol	
Defensor do atacante sem posse de bola			- Não se responsabilizam pelo atacante direto	

Fonte: o autor (2014)

O professor Pedro conseguiu enxergar dificuldades dos alunos que não percebia antes. No primeiro diagnóstico, havia apontado três falhas que comprometiam o desempenho dos alunos no jogo. No segundo, conseguiu perceber mais do que o dobro, atendendo aos quatro subpapéis, vinculando sete dificuldades dos alunos à capacidade tática.

Quadro 15 – Matriz de análise dos diagnósticos realizados pelo professor Ricardo

Subpapéis nos esportes de invasão	DIAGNÓSTICO REALIZADO ANTES DO ESTUDO		DIAGNÓSTICO REALIZADO APÓS O ESTUDO	
	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica	Dificuldades de ordem tática	Dificuldades de ordem técnica
Atacante com posse de bola	- Erro de passe (tomada de decisão)	- Dificuldade do aluno com posse de bola - Dificuldades nas variações dos passes (quicado, de peito, lateral)	- Não observam antes de agir - Não passam para o colega desmarcado - Não finalizam no momento adequado	- Não executam o movimento do passe de maneira correta - Não executam o movimento de finalização de maneira correta
Atacante sem posse de bola			- Não progridem para o ataque - Não se desmarcam para receber a bola	
Defensor do atacante com posse de bola			- Linha imaginária (não se posicionam) - Não retornam para a defesa	
Defensor do atacante sem posse de bola	- Marcação muitas vezes errada (não marcam individual)		- Não se responsabilizam pelo seu marcador	

Fonte: o autor (2014)

Na comparação entre os diagnósticos, o docente Ricardo apresentou uma análise mais evoluída. Na primeira oportunidade, havia descoberto problemas relacionados a dois subpapéis, sendo dois de ordem tática e dois de ordem técnica. Após a realização do estudo, o professor evidenciou dez dificuldades dos alunos, sendo praticamente duas para cada subpapel.

Analisando os diagnósticos dos cinco educadores, de forma geral, é possível perceber como os resultados dos diagnósticos estão diretamente relacionados com a forma pela qual os professores compreendem os esportes. A partir do momento que os docentes ampliaram a visão, estudando uma série de temas relacionados ao universo esportivo, conseguiram perceber dificuldades na atuação dos alunos que não notavam antes do estudo. Esse achado é semelhante ao que foi percebido por Bracht et al. (2003), quando os autores identificaram que as distintas concepções dos docentes – relacionadas aos diferentes elementos do processo ensino-aprendizagem – regulam e influenciam a sua prática pedagógica.

Com base nas comparações dos planejamentos das aulas realizados pelos professores no início e ao final do estudo, é possível verificar uma diferença considerável na compreensão

do modelo de ensino, na seleção do objetivo da aula¹⁰⁷, na utilização de um método de ensino, nas escolhas dos tipos de tarefas, na forma de intervenção do professor e no papel do aluno.

Quadro 16 – Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Alberto

PLANO DE AULA REALIZADO ANTES DO ESTUDO	PLANO DE AULA REALIZADO APÓS O ESTUDO
<p>Tema de ensino: basquetebol Objetivo: fixar o gesto técnico do arremesso Desenvolvimento: Tarefa tipo I (trabalhando o passe).</p> <p>Tarefa tipo I (com foco na empunhadura da bola para realizar o arremesso).</p> <p>Tarefa tipo II (combinando deslocamento em direção à cesta e a realização do arremesso).</p>	<p>Tema de ensino: basquetebol Objetivo: passar ao jogador em melhores condições Desenvolvimento: <i>Aquecimento:</i> uma tarefa tipo I e outra tipo III.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p style="text-align: center;">1. <i>Jogo Inicial</i> (3v3), não pode quicar a bola</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p style="text-align: center;">2. <i>Consciência tática</i> (perguntas visando ao ACPB): Quando passar a bola? Para quem passar? Como passar a bola? E em que momento?</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p style="text-align: center;">3. <i>Tarefa:</i> tarefa tipo IV, com superioridade numérica (4v3, 3v2)</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p style="text-align: center;">4. <i>Jogo formal</i>, com orientações buscando passar ao jogador em melhores condições</p> </div>

Fonte: o autor (2014)

Na comparação entre os dois planos de aula criados pelo professor Alberto, é possível observar, à esquerda do Quadro 16, uma aula pensada sob a ótica do modelo de ensino tradicional, e, à direita, uma visão baseada em um modelo centrado na tática. Nesse sentido, o docente alterou o objetivo da aula, que consistia em um gesto técnico, para uma intenção tática¹⁰⁸.

¹⁰⁷ No segundo planejamento realizado pelos professores, a definição do objetivo da aula foi realizada com base em um diagnóstico de uma turma de alunos de um dos docentes. Essa ação permitiu que os conteúdos desenvolvidos fossem de acordo com a *real* necessidade dos alunos.

¹⁰⁸ Obviamente, não há problemas em realizar uma aula para o trabalho de um gesto motor. No entanto é válido lembrar que solicitei aos professores que escolhessem um dos conteúdos que julgavam mais comprometer o desempenho dos alunos no jogo. Nessa lógica, no planejamento de uma aula para uma turma de iniciantes, parece-me prioritário ensinar um aluno a observar antes de agir, passando a bola para o companheiro desmarcado ou com melhores condições, em vez de ensinar a executar o movimento de arremesso, uma vez que muitos alunos não conseguem ter a oportunidade de arremessar durante o jogo. Acrescento que o pensamento dos professores, centrado no ensino da técnica, perdurou durante um longo tempo, sendo observado em outros planos de aula durante diálogos e reflexões nos encontros. Lembro ainda que a análise dos diagnósticos realizados apontou a dimensão tática como o aspecto que mais comprometia o êxito dos alunos no jogo.

Metodologicamente, no primeiro plano, Alberto apresenta três tarefas, sendo que uma delas não tinha relação com o objetivo da aula, uma vez que trabalhava o passe. No plano de aula realizado após o estudo, o docente utilizou um método de ensino para sequência da aula, composto por quatro etapas. No referido método, o educador propôs tarefas com interação entre adversários, com adaptação nas regras para evidenciar o desenvolvimento do objetivo da aula, por exemplo, quando não permite o drible e condiciona a superioridade numérica em prol da equipe que está atacando. No mesmo sentido, dedica uma parte da aula para questionamentos pontuais sobre o objetivo da aula.

Como consequências a esses dois planos de aula, resultam duas formas totalmente diferentes de ensinar os alunos. Se no primeiro planejamento as possibilidades de intervenções do professor se limitavam a explicar o funcionamento das tarefas e corrigir erros nos gestos motores, no segundo as intervenções necessitam um maior empenho, na medida em que propõe uma reflexão aos alunos, instigando-os a pensarem sobre o que estão aprendendo. Mais precisamente, o professor precisava adaptar simultaneamente sua leitura ao andamento da aula em função: do nível de atuação dos alunos na primeira tarefa, da reflexão proposta aos alunos na segunda etapa e do nível de desempenho dos alunos na última etapa, em comparação com a primeira.

Logicamente, essas distintas formas de intervenções, aliadas com os tipos de tarefas, remetem os alunos a diferentes papéis durante a aula. Se no primeiro plano os discentes tinham um papel passivo, sem tomar decisões, apenas executando e reproduzindo gestos motores, no segundo eles precisaram refletir sobre o que estavam fazendo, havendo a necessidade de tomar decisões em todas as tarefas da aula, o que coincide com as características do basquetebol, esporte proposto pelo professor Alberto.

Quadro 17 – Comparação entre os planos de aula realizados pela professora Cláudia

PLANO DE AULA REALIZADO ANTES DO ESTUDO	PLANO DE AULA REALIZADO APÓS O ESTUDO
<p>Tema de ensino: futsal Objetivo:¹⁰⁹ Desenvolvimento: <i>Aquecimento:</i> tarefa tipo III (“bobinho”).</p> <p>“Circuito”, composto por quatro tarefas: - tarefa tipo I (deslocamento conduzindo a bola entre cones); - tarefa tipo I (chute a gol); - tarefa tipo I (passe e domínio da bola); - tarefa tipo II (passe para um colega e deslocamento em um espaço definido).</p> <p>Jogo formal.</p>	<p>Tema de ensino: futsal Objetivo: finalizar no momento mais adequado Desenvolvimento:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>1. Jogo com estrutura funcional, situação assimétrica</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>2. Perguntas</i></p> <p>Quando devemos finalizar? Vocês finalizaram todas as vezes desmarcados? Qual a melhor situação para finalizar? Vocês observaram no momento da finalização se algum colega estava em condições de finalizar?</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>3. Trabalho tático/técnico: tarefa tipo III (3v2)</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>4. Justificativa da importância do assunto</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>5. Jogo com situação assimétrica (5v5+1)</i></p> </div>

Fonte: o autor (2014)

Ao equiparar os planos de aula criados pela professora Cláudia, nota-se uma grande diferença. É possível perceber uma mudança tanto na forma de compreender o esporte através do modelo de ensino quanto na seleção do conteúdo. Essa transformação permitiu à docente passar de uma aula constituída de um circuito composto por quatro tarefas sem tomada de decisão e um jogo formal para uma aula estruturada em um método de ensino composto de cinco momentos e com tarefas condizentes ao objetivo da aula. Primeiramente, a docente realiza jogos com estrutura funcional, depois faz indagações aos alunos para que reflitam sobre a intenção tática *finalizar no momento mais adequado*. Após, propõe uma tarefa condizente com o objetivo da aula; em seguida, reúne os alunos no centro da quadra para convencê-los sobre a importância do assunto que estão aprendendo; e conclui com um jogo próximo ao formal, com superioridade numérica para os atacantes. Aliás, a situação

¹⁰⁹ A professor não mencionou o objetivo.

assimétrica é uma preocupação constante de Cláudia, uma vez que essa condição evidencia o desenvolvimento do foco da aula.

Como resultado, a forma de intervenção da professora no plano realizado após o estudo é mais produtiva para o aprendizado dos alunos, pois ela participa fazendo com que os discentes pensem no que estão fazendo, para fazer melhor. Aliado à intervenção, o tipo de tarefas selecionadas no primeiro plano condicionava o papel desempenhado pelos alunos a mero reprodutores de movimentos na maioria do tempo da aula, salvo no aquecimento e ao final da aula, no jogo formal. No segundo planejamento, os alunos atuam de forma ativa, necessitando refletir sobre o que estão fazendo, durante todo o tempo da aula.

Quadro 18 – Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Danilo

PLANO DE AULA REALIZADO ANTES DO ESTUDO	PLANO DE AULA REALIZADO APÓS O ESTUDO
<p>Tema de ensino: futsal Objetivo: desenvolver o domínio e o passe Desenvolvimento: Tarefa tipo I (domínio e passe).</p> <p>Tarefa tipo I (idem a anterior, alterando a parte do pé que toca a bola – parte interna, depois peito do pé).</p> <p>Tarefa tipo I (condução da bola).</p> <p>“Circuito”, composto por quatro tarefas: - Tarefa tipo II (passe e deslocamento entre cones); - tarefa tipo II (idem a anterior, mas agora toque na bola com o pé esquerdo); - tarefa tipo I (condução da bola entre cones); - tarefa tipo I (domínio e passe).</p> <p>Conversa como volta à calma, para apontar erros e acertos.</p>	<p>Tema de ensino: handebol Objetivo: proporcionar aos alunos condições para que sejam capazes de se desmarcar em situações de jogo Desenvolvimento:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>1. <i>Jogo com estrutura funcional (3v3), não pode quicar a bola</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>2. <i>Conscientização técnica e tática (perguntas aos alunos)</i> O que você deve fazer para receber a bola? Por que se desmarcar para receber a bola? Como eu posso fazer isso?</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>3. <i>Trabalho técnico/tático (2v1, 3v2)</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>4. <i>Jogo idem ao 1º (para comparar)</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>5. <i>Jogo formal</i></p> </div>

Fonte: o autor (2014)

Na comparação entre os dois planos de aula realizados pelo professor Danilo, observam-se claramente duas concepções distintas ao propor o ensino dos esportes ou, como referi no referencial teórico, dois óculos diferentes. No primeiro plano, o objetivo da aula era desenvolver o passe e o domínio. No segundo, trata-se de proporcionar aos alunos condições para que sejam capazes de se desmarcar em situações de jogo.

No mesmo viés, no primeiro planejamento Danilo propõe sete tarefas aos alunos. No entanto nenhuma apresenta tomada de decisão, o que remete apontar que a intervenção do professor será direcionada à correção de gestos técnicos, e o papel do aluno na aula consistirá em reproduzir movimentos descontextualizados do jogo.

Ao contrário dessa situação, no novo plano de aula, o docente utiliza um método de ensino com cinco passos, que demanda intervenção do professor sobre as possibilidades de ação no jogo. Primeiramente, realiza um jogo 3v3, seguido de uma reflexão em que os alunos precisam pensar a respeito da própria atuação e da equipe para conseguir responder às indagações. Após, participam de uma tarefa que apresenta a necessidade de se desmarcar para receber a bola. Posteriormente, participam de um jogo igual ao primeiro, em que o professor realiza uma comparação para aferir a evolução do aprendizado dos alunos. Ao final, atuam em um jogo formal. Todo esse caminho permite aos discentes um papel ativo, necessitando tomar decisões constantemente para solucionar os problemas surgidos durante as situações *reais* de jogo.

Quadro 19 – Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Pedro

PLANO DE AULA REALIZADO ANTES DO ESTUDO	PLANO DE AULA REALIZADO APÓS O ESTUDO
<p>Tema de ensino: handebol</p> <p>Objetivo: desenvolvimento do passe orientado sobre o deslocamento como alternativa do jogo</p> <p>Desenvolvimento: Parte inicial: tarefa tipo III (jogo “<i>pique-bandeira</i>”).</p> <p>O desenvolvimento: tarefa tipo III (consistindo em uma equipe atacar enquanto a outra defende).</p> <p>Parte final: conversa de avaliação da atividade, alongamento e volta à calma.</p>	<p>Tema de ensino: futsal</p> <p>Objetivo: observar antes de agir</p> <p>Desenvolvimento:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>1. <i>Jogo com estrutura funcional (3v3)</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>2. <i>Questionamentos</i></p> <p>Tenho olhado para meu objetivo? Tenho observado todos os meus colegas que estão jogando comigo? Estou buscando a melhor opção? O que eu poderia melhorar?</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>3. <i>Tarefa para trabalho técnico/tático (3v3, 4v4) não pode conduzir a bola</i></p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>4. <i>Conversa para verificar o aprendizado</i></p> </div>

Fonte: o autor (2014)

Ao confrontar os planos de aula criados pelo docente Pedro, percebo uma considerável mudança. Iniciando pelo objetivo da aula, no primeiro plano o professor apresenta uma denominação confusa¹¹⁰, difícil de compreender o que desejava com a aula. Quanto ao desenvolvimento, a aula é composta por duas tarefas, o jogo “*pique-bandeira*” e uma tarefa de ataque contra defesa.

No segundo plano de aula, Pedro define a intenção tática *observar antes de agir* como objetivo. Para o desenvolvimento, o professor estipula um método de ensino constituído por quatro partes, sendo duas tarefas com estrutura funcional, em que adequadamente não é permitido conduzir a bola – fato que obriga os atacantes sem a posse de bola a se desmarcarem –, e dois momentos de reflexões, um baseado em questionamentos aos alunos e o outro em verificar o aprendizado dos mesmos.

Quadro 20 – Comparação entre os planos de aula realizados pelo professor Ricardo

PLANO DE AULA REALIZADO ANTES DO ESTUDO	PLANO DE AULA REALIZADO APÓS O ESTUDO
<p>Tema de ensino: basquetebol Objetivo: trabalhar fundamentos do passe Desenvolvimento: <i>Aquecimento:</i> tarefa tipo III (<i>jogo dos dez passes</i>).</p> <p>“<i>Circuito de fundamentos</i>”, composto por: - tarefa tipo I (deslocamento com a bola entre cones); - tarefa tipo II (deslocamento e passe de peito); - tarefa tipo II (drible e arremesso); - tarefa tipo I (deslocamento lateral com a bola); - tarefa tipo I (corrida para frente e retorno ao lugar de costas); - tarefa tipo II (saltos para frente e arremesso).</p> <p>Jogo formal.</p>	<p>Tema de ensino: futsal Objetivo: jogar com os companheiros Desenvolvimento: <i>Aquecimento:</i> tarefa tipo III (“<i>pega-pega corrente</i>”)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1. <i>Jogo com estrutura funcional (3v3)</i></div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2. <i>Exemplificações/questionamentos</i> Futsal é um esporte coletivo? Por que é importante jogar em equipe? Ninguém ganha sozinho em um esporte coletivo!</div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3. <i>Trabalho técnico/tático</i> (jogo dos 10 passes)</div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">4. <i>Justificativa da importância do assunto</i></div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">5. <i>Jogo formal</i></div>

Fonte: o autor (2014)

¹¹⁰ Utilizo o termo confuso, pois a expressão “desenvolvimento do passe orientado sobre o deslocamento como alternativa do jogo”, segundo minha interpretação, não expressa claramente o objetivo da aula.

Ao analisar os planos de aula desenhados pelo educador Ricardo, é possível defender uma mudança de visão do modelo de ensino tradicional para uma perspectiva centrada na tática. O objetivo da aula passou de trabalhar fundamentos do passe para a intenção tática *jogar com os companheiros*. No mesmo sentido, a estrutura da aula mudou completamente. Na primeira proposta, a aula de Ricardo consistiu em um circuito com seis tarefas que não apresentam interação com o adversário e, conseqüentemente, não tinham tomada de decisão, em que os alunos executavam movimentos sem refletir sobre o que estavam fazendo – salvo na tarefa de aquecimento e no jogo formal. No segundo plano, o docente utilizou um método de ensino composto por cinco partes: jogo 3v3, momento para reflexão dos alunos através de questionamentos e exemplificações, tarefa tipo III para que os alunos procurem jogar com os companheiros, nova conversa com os discentes para explicar a importância do conteúdo e, ao final da aula, o jogo formal. Nesse trajeto, os alunos são instigados a raciocinar para descobrir as respostas, visando a superar os problemas que surgem durante o jogo. Logo, desempenham um papel ativo, orientado pelo professor, com autonomia na busca pelas respostas.

Ao observar os planos realizados antes e depois do estudo, de uma forma geral, parece que não foi a mesma pessoa que produziu os dois planejamentos, pois trata-se de duas formas opostas de compreender o ensino dos esportes nas aulas. Uma ação que contribuiu sobremaneira para o progresso na criação dos planos de aula foi, primeiramente, o encontro dedicado ao estudo de uma forma de construir um planejamento e, posteriormente, a realização de dois planejamentos – de forma coletiva – pelo grupo de estudos.

Essa estratégia de confecção de planos de aulas e a diferença entre o primeiro e o segundo plano assemelham-se aos resultados da pesquisa-ação realizada por Mendes (2008). O autor aponta que a criação de uma proposta de problematização das mídias para ser trabalhada na escola, sob forma de projetos, contribuiu para que os saberes elaborados no curso fossem mobilizados no cotidiano escolar.

Na comparação das proposições de seis tarefas, realizadas antes e após o estudo, a análise está centrada na vinculação das atividades escolhidas com o objetivo solicitado (a marcação, a desmarcação e o momento da finalização). Com isso, o intuito é verificar os saberes dos professores, no que se refere à capacidade de indicar tarefas relacionadas a um conteúdo específico da aula, proporcionando, assim, condições de aprendizado ao discente. Nesse sentido, minha avaliação/interpretação é realizada com base na pergunta: as tarefas propostas oferecem ao aluno um cenário para aprenderem os conteúdos da aula?

De acordo com essa pergunta, criei, com base em uma análise de conteúdo, três categorias para auxiliar a avaliar e interpretar as tarefas: a) *Permite* – quando a tarefa

oportuniza ao aluno o desenvolvimento do objetivo proposto; b) *Permite, com observação* – no momento que a atividade oferece condições ao discente de vivenciar o foco da aula, mas há alguma regra/condição que limita essa ação; c) *Não permite* – quando a tarefa não oportuniza o desenvolvimento do objetivo proposto. Na sequência, apresento, segundo minha interpretação, a análise das tarefas.

Quadro 21 – Análise das tarefas propostas pelo professor Alberto

TAREFAS PROPOSTAS ANTES DO ESTUDO	TAREFAS PROPOSTAS APÓS O ESTUDO
<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> jogo 3v3, em uma única cesta. Os alunos serão orientados a se posicionarem entre o adversário e a cesta. Não é permitido quicar a bola, e a equipe defensora somente poderá tentar adquirir a posse da bola ao sinal do professor. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> um jogo, 2v2, em uma única baliza, sendo que os defensores somente poderão tentar adquirir a posse da bola e os atacantes somente poderão finalizar quando o professor ordenar. <i>Permite.</i></p>	<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> dois alunos posicionados dentro de um círculo, um será o defensor e o outro tentará receber o passe do terceiro aluno, que estará de posse de bola fora do círculo. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo 3v3, o atacante com posse de bola só deve passar ao colega que efetivar uma desmarcação em L ou V. Toda vez que o colega receber desta forma será efetuado um ponto. O defensor deve marcar o atacante direto. <i>Permite.</i></p>
<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> tarefa tipo I, em que um aluno de cada vez, partindo de uma coluna, passa a bola de futsal ao professor, corre até um cone colocado a cinco metros de distância, realiza uma mudança de direção e domina a bola passada pelo professor. <i>Não permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> um atacante corre pela quadra tentando escapar do marcador para conseguir receber um passe. <i>Permite.</i></p>	<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> jogo 3v3, em que a equipe de posse de bola deverá, através de passes, conseguir arremessar a bola por entre os cones localizados no final da quadra. Somente receberá a bola quem sinalizar com as mãos. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> um jogo 2v2, em que uma equipe ataca e a outra defende. Quando um aluno atacante ultrapassar a linha entre os dois cones (que estarão a dois metros um do outro), através de mudanças de direção em L ou V, será efetuado um ponto. Não é permitido driblar. <i>Permite.</i></p>
<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> jogo 3v3, sendo obrigatória a realização de uma combinação tática (bloqueio no defensor do atacante sem a bola) e o passe ao companheiro que – teoricamente – ficou livre para arremessar. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> modalidade handebol. Com a estrutura de um jogo formal, 6v6, a equipe com posse da bola realiza passes buscando espaços livres. Quando perceber o espaço, o jogador com a bola deverá fazer um passe rápido, <i>às costas</i> do adversário, para que o companheiro livre arremesse o mais rápido possível. <i>Permite, com observação.</i></p>	<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> 3v2, de modo que dois defensores atuam em um espaço definido, tendo a função de proteger um cone que está dentro de um pequeno círculo. Os três atacantes de fora do círculo trocarão passes entre si e tentarão acertar o cone no momento mais adequado. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo com estrutura funcional, em que um defensor precisa evitar que dois atacantes acertem a bola em um cone que estará na quadra, dentro de um bambolê. Após terminado tempo, trocam as funções. <i>Permite.</i></p>

Fonte: o autor (2014)

Das seis tarefas propostas pelo professor Ricardo antes do estudo, faço considerações sobre três. A primeira tarefa para desmarcação não oferece condições para que os alunos se desmarquem para receber a bola. Trata-se de uma tarefa tipo I, não apresentando interação com adversário, de modo que as ações a serem executadas já estão preestabelecidas, o que não condiz com a desmarcação em situação de jogo, posto que ocorre em condição de imprevisibilidade. Em uma linha semelhante, as duas tarefas pensadas para que o aluno consiga finalizar no momento adequado necessitam de observação. A primeira prevê a finalização após o acontecimento, preestabelecido, de uma combinação tática (bloqueio), o que é extremamente complexo para uma turma em nível inicial. Na segunda tarefa, o professor prevê um acontecimento em uma situação de jogo, condicionando a ação do atacante com posse de bola. Diversas outras circunstâncias podem ocorrer gerando espaços livres para finalização. Algumas vezes, por exemplo, ao iniciar a jogada, o atacante com posse de bola se encontra livre e, nesse caso, o passe não seria a melhor opção. Por outro lado, as seis tarefas propostas após o estudo condizem com o objetivo solicitado.

Quadro 22 – Análise das tarefas propostas pela professora Cláudia

TAREFAS PROPOSTAS ANTES DO ESTUDO	TAREFAS PROPOSTAS APÓS O ESTUDO
<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> em duplas, um aluno conduzindo uma bola de basquetebol tem o objetivo de superar o defensor, que deverá tentar tirar a bola do adversário. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> o jogo dos dez passes, orientando os alunos que marcassem individualmente um adversário. <i>Permite.</i></p>	<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> um jogo de handebol, em que cada defensor deve se responsabilizar pelo atacante direto escolhido para marcar, mantendo-se entre o atacante e a meta que está defendendo. Não há goleiros, a equipe atacante deve acertar um cone que estará na linha de gol, para marcar ponto. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> a quadra dividida em quatro espaços, para enfrentamento 3v3. O jogo consiste em um jogador de cada equipe segurar um bambolê, podendo se deslocar pelas linhas da quadra. A equipe, quando tiver a posse da bola, deverá trocar passes para acertar a bola no bambolê. Os jogadores que estiverem defendendo deverão se posicionar entre os atacantes e o bambolê para impedir o ponto. <i>Permite.</i></p>
<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> o jogo “<i>pique-bandeira</i>”, utilizando uma bola em vez de uma bandeira. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> o mesmo jogo anterior, sendo que o aluno que pegar a bola deverá finalizar em uma meta (arremessando ou chutando a bola). <i>Permite, com observação.</i></p>	<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> jogo com estrutura funcional, 4v4, em que os alunos se enfrentam com o objetivo de realizar cinco passes consecutivos sem que o adversário toque na bola. Para contar ponto, o jogador precisa realizar cortes em L e V antes de receber a bola. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> a turma é dividida em duas colunas. Cada coluna se posiciona sobre as linhas laterais</p>

	da quadra de voleibol, ficando uma de frente para a outra (antes, o professor estabelece qual das colunas terá a função de atacar). Cada aluno será informado de um número, de modo que, ao professor falar um algarismo, os alunos correspondentes se enfrentam em situação de 1v1, sem a bola, sendo que o aluno da coluna que ataca tentará superar o defensor para conseguir chegar à linha da quadra de voleibol em que está a coluna adversária. <i>Permite.</i>
<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> dividir a turma em duas equipes, que terão a metade da quadra como espaço de jogo, havendo apenas um goleiro. O jogo consiste em uma equipe atacar tentando marcar gols, enquanto a outra defende. Após um tempo combinado, as equipes invertem as funções. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> A outra tarefa foi planejada para o handebol, sendo muito similar à anterior (meia quadra, duas equipes, uma ataca e a outra defende, apenas um goleiro), sendo que a equipe defensora deverá constituir uma barreira. <i>Permite, com observação.</i></p>	<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> um jogo com estrutura funcional, 3v2, com superioridade numérica a favor da equipe atacante, com objetivo de marcar o gol finalizando no momento adequado. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> estrutura funcional, os alunos se enfrentam em um jogo 4v4+1, em que o curinga joga para a equipe que estiver conduzindo a bola. <i>Permite.</i></p>

Fonte: o autor (2014)

Analisando as tarefas propostas pela professora Cláudia antes do estudo, interpreto que quatro dessas oferecem condições ao discente de vivenciar o foco da aula, mas necessitam de observações. Nas atividades pensadas para se desmarcar para receber a bola¹¹¹, pode acontecer que a desmarcação não ocorra, dependendo do local da quadra em que o atacante se aproximar do objetivo. A marcação não é posta de forma individual, os defensores protegem um setor. No caso das tarefas para finalizar no momento adequado, é preciso observar o número de alunos na turma, pois se houver muitos jogadores será difícil o acontecimento de situações propícias para finalização. Por exemplo, se a turma tiver 20 alunos, o jogo 10v10 ou 9v9 – havendo um goleiro – não seria adequado de acordo com o objetivo. Jogos em estrutura funcional, preferencialmente com superioridade numérica, nesse caso, seriam o mais indicado. Por outro viés, todas as tarefas propostas após o estudo estão de acordo com o objetivo solicitado.

¹¹¹ As duas tarefas postas para desmarcação são praticamente idênticas, apenas com a inserção da finalização na segunda. Interpreto essa ação, como uma dificuldade em propor tarefas para o objetivo solicitado.

Quadro 23 – Análise das tarefas propostas pelo professor Danilo

TAREFAS PROPOSTAS ANTES DO ESTUDO	TAREFAS PROPOSTAS APÓS O ESTUDO
<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> quatro atacantes tentam superar dois defensores para marcar gols em uma minibaliza formada por dois cones. O jogo ocorre em toda a quadra, sendo disputado com uma bola de futsal. Após um tempo determinado, as funções se invertem: os dois defensores atuarão como atacantes e os quatro alunos que tentavam marcar gols passarão a defender. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> três atacantes enfrentam dois defensores, precisando marcar gols em uma minibaliza. O espaço de jogo será a quadra de voleibol. Após um tempo estipulado, os jogadores trocam de papéis, mantendo três atacantes. <i>Permite, com observação.</i></p>	<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> jogo com espaço semelhante à quadra de voleibol (18m x 9m), no qual ocorre um enfrentamento 3v3. O objetivo é acertar o cone do oponente, que estará na linha de fundo de cada equipe. É permitido executar no máximo três toques consecutivos na bola, e não é permitido chegar a menos de um metro de distância dos cones. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> disputa 3v3, no mesmo espaço da tarefa anterior. O objetivo dos atacantes é que um companheiro supere o marcador para receber a bola na linha de fundo do adversário. Os defensores devem se manter em uma linha imaginária em relação ao atacante e a meta. <i>Permite.</i></p>
<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> trata-se uma “recreação” denominada “pega-pega paralítico”. A recreação consiste em um aluno tentar tocar os colegas que deverão fugir, tendo a quadra de futsal como espaço. Quem for tocado ficará paralisado e somente poderá se deslocar novamente se um colega o salvar, passando por baixo das pernas. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> um jogo de futsal, 5v5, disputado em toda a quadra de futsal, com objetivo de marcar gols em duas minibalizas formadas por cones. Cada equipe terá dois minutos para fazer o gol. <i>Permite.</i></p>	<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> uma tarefa tipo IV, em que os alunos se enfrentam em estrutura funcional, 4v4, tendo como objetivo acertar a bola no cone do adversário, precisando evitar que o seu cone seja atingido. Não é permitido conduzir a bola. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> a turma dividida em grupo de três alunos, sendo que dois atacantes enfrentam um defensor, com objetivo de acertar a bola em um cone. Não é permitido conduzir a bola. <i>Permite.</i></p>
<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> jogo 3v3, que ocorre em toda a quadra de futsal e tem como objetivo marcar gols na minibaliza do adversário, precisando proteger a sua. Quando a equipe adquire a bola, ela tem um minuto para fazer o gol. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> um jogo de futsal, 4v4, em que os alunos deverão finalizar a gol no instante em que o professor sinalizar através do som de apito. <i>Não permite.</i></p>	<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> jogo 3v2, em uma estrutura funcional, com o objetivo de fazer o gol em uma minibaliza formada por dois cones. Não é permitido conduzir a bola. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> os alunos se enfrentam em estrutura funcional, de modo que quatro atacantes tentam acertar a bola em um cone posto no centro da quadra, enquanto três defensores buscam evitar que o cone seja atingido. <i>Permite.</i></p>

Fonte: o autor (2014)

Na primeira proposição de tarefas realizadas pelo professor Danilo, apenas duas oportunizam ao aluno o desenvolvimento do objetivo proposto, sem ressalvas. Nos dois jogos para trabalhar a marcação individual, a situação assimétrica (4v2 e 2v4 no primeiro jogo e 3v2 no segundo) não favorece o ensino da marcação individual, posto que os números de atacantes e defensores são diferentes.

No caso da finalização no momento mais adequado, estipular um tempo para realização do arremate pode acabar pressionando o atacante com posse de bola a finalizar em situações inoportunas em função do tempo. Esse fato se agrava quando o professor retira do aluno a possibilidade de escolher o momento de finalizar, sinalizando com um apito, o que não condiz com o objetivo solicitado. Apresentando uma evolução, as seis tarefas apresentadas por Danilo na segunda proposição atendem os objetivos.

Quadro 24 – Análise das tarefas propostas pelo professor Pedro

TAREFAS PROPOSTAS ANTES DO ESTUDO	TAREFAS PROPOSTAS APÓS O ESTUDO
<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> tarefa consistindo em situações de contra-ataque com superioridade numérica para os atacantes, podendo ser 2v1, 3v2 ou 4v3. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo dos dez passes, sendo que a equipe sem a bola deverá tocar no oponente que detém a mesma para adquiri-la. <i>Permite.</i></p>	<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> jogo “pique-bandeira”. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo 3v3, em que ponto é marcado quando o atacante recebe a bola e o defensor se encontra entre o atacante direto e a meta, numa linha imaginária, sendo que duas metas (cones a um metro de distância) estarão colocadas uma em cada lado da quadra. <i>Permite.</i></p>
<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> os alunos ocupam diversos locais da quadra, executam um passe para um colega e se deslocam para outro local da quadra. <i>Não permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> A outra tarefa proposta é o jogo dos dez passes, em que a equipe sem a bola deverá tentar interceptá-la para obter sua posse. <i>Permite.</i></p>	<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> jogo 3v3, em que a equipe marca ponto quando consegue executar quatro passes consecutivos e quando um companheiro recebe a bola na linha de fundo do adversário. Não é permitido conduzir a bola. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> um jogo 3v2, em estrutura funcional, de modo que a equipe que tem vantagem numérica ataca e a outra defende. O objetivo é marcar o gol na meta adversária, tendo que proteger a sua. Somente será contabilizado ponto quando ocorrer, no mínimo, uma situação em que o jogador recebeu a bola após se desmarcar do oponente, antes de marcar o gol. <i>Permite.</i></p>
<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> divide a quadra de futsal em cinco partes, com cones nas laterais simulando linhas imaginárias, em que duas equipes se enfrentam. Quando a equipe chegar à penúltima divisão da quadra, em relação à meta adversária, deverá ocorrer a finalização. <i>Não permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> ocorre um jogo de ataque contra defesa, em que os alunos serão orientados antes da tarefa, a diminuir o número de passes, finalizar “o quanto antes” e a perceber o posicionamento dos companheiros. <i>Permite, com observação.</i></p>	<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> quadra dividida em quatro partes, ocorrendo jogos 3v2 ou 2v1, dependendo do número de alunos na turma. O ponto é marcado quando o jogador finaliza sem estar marcado. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo 3v3+1, em que o curinga atua para a equipe que estiver no ataque. O objetivo é fazer o gol na meta adversária. <i>Permite.</i></p>

A análise da proposição de tarefas sugeridas pelo professor Pedro antes do estudo evidenciou que duas atendiam aos objetivos propostos, duas atendiam com observações e duas não condiziam com que havia sido solicitado. As que atendiam com ressalvas correspondem à primeira tarefa apontada para marcação individual – apresenta situação assimétrica (3v2, 4v3), o que inviabiliza o êxito da marcação individual – e a segunda atividade para finalizar no momento adequado, à medida que os alunos são orientados a diminuir o número de passes e arremessar “*o quanto antes*”, o que pode fazer o atacante se precipitar, não identificando a melhor oportunidade.

As duas tarefas que não oportunizam o desenvolvimento do objetivo proposto correspondem à primeira atividade sugerida para desmarcação, uma vez que não há a presença de oponentes, não existindo tomada de decisão, e a primeira tarefa para finalizar no momento adequado, pois o local e o momento de finalização precisam ser definidos pelos jogadores no momento do jogo, em função dos adversários e do contexto.

Nas tarefas propostas após o estudo, cinco estavam de acordo com o objetivo e uma necessita de observação. No jogo “*pique-bandeira*”, a marcação não é posta de forma individual, os defensores defendem um setor do campo de jogo. Além disso, normalmente, poucos jogadores, do número total de participantes, dedicam-se a proteger a meta (a bandeira, no caso), o que poderia gerar um investimento de tempo e esforço para que poucos alunos estivessem desenvolvendo o objetivo da aula.

Quadro 25 – Análise das tarefas propostas pelo professor Ricardo

TAREFAS PROPOSTAS ANTES DO ESTUDO	TAREFAS PROPOSTAS APÓS O ESTUDO
<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> em duplas, um de frente para o outro, um aluno será o “sombra”, tendo que se manter a uma distância de um metro do colega. No entanto os deslocamentos devem acontecer de acordo com as orientações do professor (deslocamento lateral, corrida de costas etc.). <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> duas equipes se enfrentam num jogo em estrutura funcional, em que é necessário marcar pontos na cesta do adversário, precisando proteger a sua. Quando uma equipe obtém a posse da bola, deve esperar os oponentes retornarem até a quadra de defesa para iniciar o ataque. <i>Permite.</i></p>	<p>Marcação individual <i>Tarefa 1:</i> alunos distribuídos na quadra de vôlei, cada aluno terá que defender um cone. O objetivo do jogo é evitar que o seu cone seja atingido, na medida em que é permitido atingir o cone dos colegas. Ganha o aluno que ficar com seu cone em pé por último. Os alunos podem trocar passes, e os que tiverem seu cone atingido podem derrubar os outros cones. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> A segunda proposição trata-se de um jogo 3v3 com objetivo que um jogador da equipe receba a bola a partir da linha de fundo do adversário. Somente é permitido passar a linha de fundo para receber a bola, não podendo ficar parado esperando a bola. <i>Permite.</i></p>
<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> um aluno ficará sobre a linha central da quadra – não podendo andar fora da linha –, tendo objetivo de tocar nos colegas que tentarão passar de um lado a outro, tentando evitar que sejam tocados. <i>Permite, com observação.</i> <i>Tarefa 2:</i> uma tarefa tipo II, denomina “<i>passee com deslocamento</i>”. Consiste no aluno passar a bola para um colega que estará à sua direita, correr até um cone que estará à sua esquerda, receber a bola e realizar o arremesso na cesta. <i>Não permite.</i></p>	<p>Desmarcar-se para receber a bola <i>Tarefa 1:</i> em duplas, os alunos se enfrentam 1v1, sendo que um aluno tentará passar para o outro lado da quadra sem que o oponente, que estará sobre a linha central, toque o seu corpo. Cada vez que o atacante conseguir chegar ao lado oposto da quadra marcará um ponto. Depois de um tempo, as funções são trocadas. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo com estrutura funcional, 3v3, tendo como objetivo fazer o gol na minibaliza do oponente, precisando proteger a sua. Não é permitido progredir com a bola. <i>Permite.</i></p>
<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> dividir a turma em trios, os quais se deslocarão de um lado da quadra até a cesta do outro lado, executando passes até chegar próximo a um bambolê que estará no chão perto da cesta. <i>Não permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> O professor Ricardo apontou: “<i>No momento não surgiu nenhuma atividade</i>”.</p>	<p>Finalizar no momento mais adequado <i>Tarefa 1:</i> consiste em um jogo 3v2, tendo a metade de quadra como espaço de jogo. O objetivo é marcar o gol em uma minibaliza. Cada vez que o trio atacante fizer uma tentativa de gol, troca-se o trio de atacantes e os defensores. <i>Permite.</i> <i>Tarefa 2:</i> jogo 3v3+1, com estrutura funcional, tendo o objetivo de acertar o cone do oponente que será colocado na quadra da equipe adversária, sendo necessário proteger seu cone. O curinga atuará para a equipe que tiver a posse da bola. <i>Permite.</i></p>

Fonte: o autor (2014)

Das seis tarefas solicitadas antes do estudo, o professor Ricardo propôs apenas cinco, alegando que, naquele instante, não conseguia apontar outra tarefa para finalização no momento mais adequado. Logo, das cinco apresentadas, apenas uma atende suficientemente

ao objetivo solicitado. Duas atendem parcialmente, necessitando de observações, e duas não permitem o aprendizado do aluno de acordo com a meta proposta.

As duas atividades que precisam de observações correspondem à primeira tarefa para marcação individual – tarefa tipo II, em que o marcador não precisa optar para decidir o que fazer, apenas perceber e executar – e a primeira para desmarcação, pois, devido à desproporção de atacantes e defensor (todos os alunos da turma são atacantes exceto um que será o defensor), poucos alunos terão oportunidade de realizar deslocamentos para escapar do marcador. Além disso, o contexto não caracteriza a marcação individual.

As duas tarefas que não oportunizam o desenvolvimento do objetivo proposto correspondem a: 1) segunda tarefa para desmarcação, pois consiste em uma tarefa tipo II, não havendo adversário, em que não era preciso se desmarcar; 2) a única tarefa para finalizar no momento adequado, uma vez que não há adversários e o momento da finalização já está definido. Evidenciando uma mudança de compreensão do professor Ricardo, todas as tarefas propostas após o estudo atendem aos objetivos solicitados.

Essa *expertise* de professores de Educação Física em desenhar/propor tarefas visando ao desenvolvimento tático nos esportes de invasão foi apontada por González-Víllora et al. (2008) como resultado de uma pesquisa-ação. Os autores indicam que um grupo de docentes conseguiu desenhar novas tarefas para o desenvolvimento tático-técnico de crianças, superando problemas metodológicos.

No processo de comparação entre as filmagens das atuações dos professores com os seus alunos, realizadas antes e após o estudo, optei – com base em uma análise de conteúdo – pela constituição de quatro categorias: *organização da aula*, *intervenção do professor*, *tipos de tarefas* e *papel do aluno*. Apresento na sequência, segundo minha interpretação, a análise sintética das observações das aulas filmadas.

Quadro 26 – Análise das filmagens das aulas do professor Alberto com seus alunos

AULA FILMADA ANTES DO ESTUDO	AULA FILMADA APÓS O ESTUDO
<i>Organização da aula:</i> a aula de futsal foi dividida em dois momentos: execução de exercícios em um aparelho denominado escada de coordenação e o jogo formal.	<i>Organização da aula:</i> pensada para o basquetebol, com a quadra dividida em quatro partes, a aula apresentou cinco fases: jogo com estrutura funcional, questionamentos, trabalho técnico/tático, novos questionamentos e jogo formal.
<i>Intervenção do professor:</i> o docente demonstrou corporalmente como realizar os movimentos na escada de coordenação. Durante o jogo formal, ele ficou parado, em pé, ao lado da quadra, realizando a arbitragem do jogo e orientando os alunos sobre: marcação, desmarcação e execução do movimento correto ao finalizar.	<i>Intervenção do professor:</i> durante as tarefas, Alberto se deslocou entre os jogos, orientando os alunos. Em uma dessas intervenções, Alberto questionou: “ <i>Nessa situação, quais as opções que você tem para passar a bola? E quem está em melhores condições?</i> ”. Em outra intervenção, Alberto demonstrou a realização do pé-pivô como um recurso para ajudar a encontrar um companheiro livre.
<i>Tipos de tarefas:</i> utilizando uma escada de coordenação, o professor orientou quatro tarefas, sendo todas tarefas tipo I. Após, os alunos participaram do jogo formal.	<i>Tipos de tarefas:</i> - alongamento; - tarefa tipo IV (jogo 3v3); - tarefa tipo IV (jogo 3v3+1); - jogo formal.
<i>Papel do aluno:</i> a maior parte do tempo os alunos desempenharam um papel passivo na aula, uma vez que não tomavam decisões. Apenas no jogo formal (realizado em uma quadra 40m x 20m) os alunos foram oportunizados a tomar decisões na aula.	<i>Papel do aluno:</i> participando de dois momentos de reflexão sobre a importância de passar a bola ao companheiro em melhores condições e de três tarefas com interação entre adversários. Os alunos vivenciaram um papel ativo durante a aula.

Fonte: o autor (2014)

Quadro 27 – Análise das filmagens das aulas da professora Cláudia com seus alunos

AULA FILMADA ANTES DO ESTUDO	AULA FILMADA APÓS O ESTUDO
<p><i>Organização da aula:</i> a aula de futsal teve duas etapas: um circuito composto por quatro tarefas, sem interação com o adversário e o jogo formal.</p>	<p><i>Organização da aula:</i> a aula teve cinco etapas: um jogo inicial, questionamentos/exemplificação, trabalho tático/técnico, justificativa da importância do assunto e jogo formal. Os jogos ocorreram com a quadra dividida em estruturas funcionais.</p>
<p><i>Intervenção do professor:</i> a docente explicou e demonstrou corporalmente como realizar cada tarefa do circuito. Durante a realização das atividades, a educadora se deslocava entre os locais da tarefa, orientando os alunos sobre a execução correta dos movimentos.</p> <p>Durante o jogo formal, a docente realizou a arbitragem, utilizando um apito cada vez que uma equipe marcava gol, a bola saía pela lateral, ocorria uma falta etc. As intervenções verbais eram direcionadas para correção dos movimentos.</p>	<p><i>Intervenção do professor:</i> duas vezes, durante a aula, a educadora reuniu os alunos e propôs reflexões sobre a importância de finalizar no momento adequado. Durante as tarefas, Cláudia percorreu os jogos, orientando os alunos a respeito do objetivo da aula. Algumas vezes, parou o jogo solicitando que os alunos ficassem no lugar e instruiu através de questionamentos.</p>
<p><i>Tipos de tarefas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - aquecimento: tarefa tipo III (“bobinho”); - tarefa tipo I (condução da bola); - tarefa tipo II (cobrança de tiro penal, sem goleiro); - tarefa tipo I (passe e domínio); - tarefa tipo II (passe e deslocamento); - jogo formal. 	<p><i>Tipos de tarefas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tarefa tipo III (jogo com estrutura funcional, 4v3, 3v2); - tarefa tipo III (jogo com estrutura funcional, 4v3, 3v2); - jogo formal.
<p><i>Papel do aluno:</i> A maior parte do tempo a participação dos alunos consistiu em um papel passivo. Apenas no aquecimento e no jogo formal, os alunos tiveram que tomar decisões na aula.</p>	<p><i>Papel do aluno:</i> os discentes precisaram refletir e pensar sobre o momento que estavam finalizando na meta adversária. Desempenharam um papel ativo, de constante tomada de decisões em função da situação de jogo.</p>

Fonte: o autor (2014)

Quadro 28 – Análise das filmagens das aulas do professor Danilo com seus alunos

AULA FILMADA ANTES DO ESTUDO	AULA FILMADA APÓS O ESTUDO
<i>Organização da aula:</i> a organização pode ser dividida em dois momentos: uma série de tarefas para a exercitação e reprodução de gestos motores e o jogo formal.	<i>Organização da aula:</i> a aula teve o futsal como tema, estando dividida em quatro etapas: um jogo inicial, conscientização, trabalho técnico tático e jogo formal. Danilo dividiu a quadra em quatro miniquadras.
<i>Intervenção do professor:</i> antes da realização das tarefas, o docente demonstrava como realizar os movimentos. Durante o jogo formal, o professor realizou a arbitragem, utilizando um apito e sinalizando, com os braços, acontecimentos como faltas, lateral, tiro de canto etc. As intervenções verbais eram direcionadas para corrigir os aspectos técnicos.	<i>Intervenção do professor:</i> no segundo momento da aula, Danilo realizou perguntas aos alunos visando à reflexão sobre a importância da desmarcação. Nessa oportunidade, demonstrou corporalmente como realizar mudanças de direção. Durante as tarefas, o educador se deslocou de um espaço a outro da quadra, onde os jogos aconteciam, e orientou os alunos a respeito do objetivo da aula. Por várias vezes, parou o jogo e instruiu sobre a necessidade de se desmarcar em função do pouco número de toques na bola que era permitido.
<i>Tipos de tarefas:</i> - aquecimento (pega-pega); - série de tarefas tipo I e II, sem interação e sem tomada de decisão, incluindo trabalho de força; - jogo formal.	<i>Tipos de tarefas:</i> - alongamento, aquecimento (pega-pega); - tarefa tipo IV (jogo 3v3); - tarefa tipo III (jogo 3v2); - tarefa tipo IV (jogo 3v3); - jogo formal.
<i>Papel do aluno:</i> os alunos apresentam um papel passivo na aula, na medida em que na maior parte do tempo apenas executam movimentos, sem a reflexão sobre a ação. Apenas na tarefa de aquecimento e no jogo formal (em que o tempo era curto, em função de um revezamento entre quatro equipes que esperam a oportunidade de jogar), os alunos precisavam decidir o que fazer. Um fato que me chamou atenção foi a forma como as equipes foram constituídas para o jogo formal: o professor definiu quatro alunos para que “ <i>escolhessem os times</i> ”. Cada um desses alunos escolhia um colega, sendo que, inevitavelmente, um aluno passou pelo constrangimento de ser chamado por último.	<i>Papel do aluno:</i> os alunos desempenharam um papel ativo durante toda a aula, necessitando refletir e tomar decisões constantemente. A separação das equipes para o jogo formal foi realizada pelo professor.

Fonte: o autor (2014)

Quadro 29 – Análise das filmagens das aulas do professor Pedro com seus alunos

AULA FILMADA ANTES DO ESTUDO	AULA FILMADA APÓS O ESTUDO
<i>Organização da aula:</i> o professor organizou uma aula de handebol em três momentos: o jogo inicial (“ <i>pique-bandeira</i> ”), a sequência de tarefas para trabalhar o desenvolvimento do passe, e o jogo de handebol, em que todos participaram ao mesmo tempo.	<i>Organização da aula:</i> a aula teve o futsal como tema, sendo que os jogos aconteceram com a quadra dividida em três partes. A aula apresentou quatro etapas: jogo com estrutura funcional, questionamentos, tarefa para trabalho técnico/tático e conversa para verificar o aprendido.
<i>Intervenção do professor:</i> durante a realização do “ <i>pique-bandeira</i> ”, o educador constantemente explicava o funcionamento da tarefa (normas). Antes da realização das tarefas, o professor demonstrou como realizar os movimentos do passe. Durante o jogo formal, o docente entrevistou explicando algumas regras, demonstrou algumas técnicas específicas do jogo e, em pé ao lado da quadra, realizou a arbitragem.	<i>Intervenção do professor:</i> durante as tarefas, o docente caminhou pela quadra, acompanhando os jogos e orientando os alunos. Basicamente, quando Pedro percebia que um aluno havia errado um passe por não observar antes de agir, ele interrompia o jogo e orientava os alunos.
<i>Tipos de tarefas:</i> - tarefa tipo III (“ <i>pique-bandeira</i> ”); - tarefa tipo II (deslocamento e passe); - tarefa tipo II (deslocamento e passe, com variação no trajeto); - jogo de handebol, 8v8.	<i>Tipos de tarefas:</i> - alongamento; - tarefa tipo III (jogo 3v2); - tarefa tipo III (jogo 3v2).
<i>Papel do aluno:</i> no início e no final da aula, os alunos desempenharam um papel ativo, tomando decisões. Nas outras tarefas se limitaram a executar movimentos, em função da característica da atividade.	<i>Papel do aluno:</i> os alunos tiveram uma participação ativa na aula, refletindo sobre a necessidade de observar antes de agir e participando de jogos com interação entre adversários.

Fonte: o autor (2014)

Quadro 30 – Análise das filmagens das aulas do professor Ricardo com seus alunos

AULA FILMADA ANTES DO ESTUDO	AULA FILMADA APÓS O ESTUDO
<i>Organização da aula:</i> a aula teve o futsal como tema, sendo realizada em duas etapas: um circuito composto por quatro tarefas sem interação entre adversários e o jogo formal.	<i>Organização da aula:</i> tendo o futsal como tema, a quadra foi dividida em quatro partes, e a aula teve cinco momentos: jogo com estrutura funcional (3v3), questionamentos e exemplificações, trabalho técnico/tático, justificativa da importância do assunto e jogo com estrutura funcional.
<i>Intervenção do professor:</i> o docente demonstrou corporalmente como realizar as tarefas do circuito e se deslocou durante as atividades, orientando a correção dos gestos técnicos. No jogo formal, ficou em pé, ao lado da quadra, realizando a arbitragem do jogo.	<i>Intervenção do professor:</i> Ricardo se deslocou pela quadra observando os jogos. Ao perceber que um aluno não passava a bola para os companheiros, o professor parava a atividade e questionava os discentes sobre o objetivo da aula. Após, realizava um passe para um aluno desmarcado.
<i>Tipos de tarefas:</i> - aquecimento: corrida em volta da quadra (40m x 20m); - circuito com sete atividades (saltos para frente, abdominais, deslocamentos de frente, de costas, em diagonal); - jogo formal (em que dez alunos se enfrentaram, 5v5, enquanto os outros assistiam o jogo, esperando a vez de jogar).	<i>Tipos de tarefas:</i> - tarefa tipo IV (jogo 3v3, 4v4); - tarefa tipo III (jogo dos dez passes); - tarefa tipo IV (jogo 6v6).
<i>Papel do aluno:</i> apenas no jogo formal os alunos participaram de situações <i>reais</i> de jogo. No restante da aula, tiveram um papel passivo, reproduzindo movimentos.	<i>Papel do aluno:</i> reflexão e tomada de decisão foram as principais ações realizadas pelos alunos. Os discentes tiveram um papel ativo na aula, refletindo sobre a necessidade de procurar jogar com os companheiros.

Fonte: o autor (2014)

Analisando as filmagens das aulas dos professores com seus alunos, antes e após o estudo, é possível observar que, de forma geral, as aulas antes do estudo são muito parecidas. Os cinco professores utilizam uma estrutura clássica da abordagem tradicional: alongamento e/ou aquecimento, algumas tarefas sem interação entre adversários e sem tomada de decisão, finalizando com um jogo formal.

Nessa forma de atuação, as intervenções dos professores consistem, basicamente, em orientar e corrigir falhas de ordem técnica, demonstrar como fazer os movimentos e realizar a arbitragem dos jogos. Fato comum foi perceber a figura do professor ao lado da quadra, em pé, com um apito, arbitrando o jogo dos alunos e marcando o tempo para realizar a troca das equipes que participavam do jogo formal.

No mesmo sentido, nas primeiras filmagens, os alunos desempenhavam na maior parte do tempo um papel passivo nas aulas, na medida em que a maioria dos discentes apenas

executava movimentos, sem a reflexão sobre a ação. Constituíam-se escassas as tarefas em que os alunos precisavam decidir o que fazer.

Ao observar as filmagens após o estudo, interpretei que os cinco professores organizaram suas aulas sob a ótica de um modelo de ensino centrado na tática. Dividindo a quadra em espaços para estrutura funcional, os docentes desenvolveram as aulas em quatro ou cinco momentos, realizando questionamentos aos alunos como forma de reflexão sobre o objetivo, propondo tarefas com interação entre adversários – característica dos esportes de invasão –, que oportunizam ao aluno o aprendizado do conteúdo selecionado para determinada aula.

Nessa linha, as intervenções dos professores passaram a focar a compreensão do aluno sobre o jogo, com mediações construtivas ao aprendizado tático dos alunos. Os cinco docentes realizaram intercessões na tentativa de dialogar com os discentes, buscando que estes compreendessem *o que, porque e como* fazer. A ação de se deslocar pela quadra, *circulando* entre os três ou quatro jogos que ocorriam simultaneamente, parando a tarefa e orientando os alunos – através de indagações – sobre a ação mais adequada, aliada à demonstração corporal de como proceder, constitui-se como uma forma eficaz de intervenção, coerente com as características dos esportes de invasão.

Essa forma de intervenção, juntamente com tarefas que apresentam interação entre adversários e tomada de decisão, proporcionou a participação dos alunos de forma ativa nas aulas. Nessa maneira de atuação dos professores, não basta apenas os alunos executarem movimentos técnicos, é preciso pensar, refletir, compreender a razão de realizar determinadas ações. Os discentes passaram a participar de jogos, tendo que encontrar as melhores respostas para cada momento, em situação *real* de jogo.

O referido progresso é parecido os resultados de uma pesquisa-ação realizada por Barroso e Darido (2010). Os autores afirmam que o estudo garantiu aprendizagens novas, proporcionando a superação da dificuldade de ensinar voleibol, possibilitando um ensino de qualidade para todos os alunos.

Estou convencido de que um fator importante na evolução apresentada pelos professores na forma de desenvolver as aulas foi a realização dos encontros práticos, em que desempenhei o papel de docente e os participantes do estudo assumiram a função de alunos. Nesses encontros, ocorreu o que eu chamaria de *materialização do conhecimento procedimental*, uma vez que os docentes observaram *como* realizar, na prática, todo o aporte teórico que o grupo havia estudado. As considerações e sugestões do grupo de estudos

permitiram a reflexão e o debate a respeito das tarefas utilizadas, das intervenções realizadas, do papel dos alunos nas aulas, enfim, sobre tudo o que constitui uma aula.

Por fim, mas não menos importante, a análise das falas, manifestações, depoimentos, expressões corporais e comportamentos dos professores, tanto durante os encontros do grupo, quanto no decorrer as aulas práticas com seus alunos, registradas em um diário de campo, aliados às análises apresentadas, permitem-me mais algumas considerações/interpretações que abordo na sequência.

Os professores participantes deste estudo desenvolviam o ensino dos esportes pautado em uma abordagem tradicional, porque os saberes adquiridos ao longo da vida, particularmente na formação inicial, levaram a essa compreensão. Dito de outra forma, é frágil o discurso de que os professores de Educação Física ignoram uma maneira de ensinar os esportes que proporciona um aprendizado eficaz aos alunos por uma situação de *comodismo*. Trata-se de uma análise muito simplória de um processo que está atravessado por uma série de circunstâncias, como *oportunidade*, por exemplo. Desse modo, sustenta-se o entendimento de que os professores não conheciam outra forma de ensinar as modalidades esportivas.

Uma consideração extremamente relevante refere-se à importância de um professor *dominar* os fundamentos teóricos que sustentam a forma de ensino centrada na tática. Quero defender que não é possível deixar de ensinar esportes na perspectiva do modelo tradicional sem um subsídio teórico adequado, que possibilite o convencimento da importância do tema. Do mesmo modo, é importante que os educadores, após estudar formas e propostas metodológicas existentes no meio acadêmico, criem, proponham, testem instrumentos para utilização em suas aulas, em vez de apenas aplicar ideias de outras pessoas.

Tomando como referência o contexto apresentado em sua amplitude, e fazendo alusão à possibilidade de constituição de saberes durante a formação continuada apontada por Tardif (2002), atrevo-me a defender o acontecimento de uma transformação nas concepções e nas formas de ensinar esportes com interação entre adversários, dos professores participantes dessa investigação. Essa mudança somente foi possível em decorrência da *fórmula* que funcionou neste estudo e penso ter potencial para obter êxito em pesquisas semelhantes: reflexão inicial, estudos de temas essenciais, explicações e demonstrações aos professores e vivência prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de tentativa de mudança nas concepções e nas formas de os professores de Educação Física ensinarem esportes é complexo e difícil. Diversos são os entraves que limitam e dificultam essa possibilidade. No entanto, apesar de o caminho ser longo e repleto de obstáculos, os resultados desta pesquisa guiam minha compreensão a defender a possibilidade de mudança.

É neste ponto que a presente pesquisa procurou se deter: verificar quais são as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinarem esportes com interação entre adversários. Para alcançar esse propósito, detive-me neste trabalho em: a) compilar fundamentos teóricos relacionados ao ensino dos esportes – com ênfase nas modalidades com interação entre adversários –, formando um importante aporte teórico; b) constituir um grupo de estudos com professores que atuavam orientados por uma abordagem tradicional de ensino; c) definir instrumentos para análise dos dados; d) mediar encontros de estudos teóricos e práticos; e) avaliar o resultado.

Buscando atingir a meta de responder *onde estão* e *quais são* as limitações e as potencialidades de uma investigação que se propõe a compreender os conceitos e os sentidos que orientam os docentes no ensino dos esportes, deixei para evidenciar o acontecimento de uma mudança de concepção de ensino nos participantes da investigação em um segundo momento. Centrei minhas forças em verificar o que impede, quais são as dificuldades, quais são os caminhos possíveis, quais são as ações necessárias para a ocorrência de mudança de concepção em relação ao conhecimento procedimental dos esportes.

Desse modo, interpretei que os professores haviam formulado, ao longo de suas vidas, conceitos que sustentavam uma visão do fenômeno esportivo através de uma abordagem tradicional. Esses conceitos eram: 1) o desempenho do aluno em um jogo esportivo está vinculado a uma capacidade inata/natural; 2) o aprendizado dos alunos depende majoritariamente deles e muito pouco do professor; 3) o domínio da execução dos movimentos é necessário para conseguir atuar de forma eficaz em jogos com interação entre adversários.

Com o passar dos encontros de estudos, os professores aos poucos passaram a abandonar essas convicções. O entendimento de *natural* e do aprendizado dos alunos depender majoritariamente deles sucumbiu a partir do quarto encontro, em que as argumentações – inicialmente minhas e, posteriormente, de outro professor – e as tentativas

de convencimento dos docentes, pautadas no fato de que os indivíduos podem aprender a jogar bem se forem ensinados e se tiverem oportunidade, parecem ter tido grande relevância.

Na mesma linha, o conceito sobre o domínio da execução dos movimentos ser necessário para conseguir atuar de forma eficaz em jogos com interação entre adversários perdeu forças a partir do sétimo encontro. Em minha leitura, ocorreu o que chamei de *crise de identidade*, pois as desconfianças dos professores sobre a forma como eles próprios trabalhavam, que surgiram a partir do grupo de estudos, haviam se confirmado. Particularmente, após a abordagem dos temas modelos de ensino e diagnóstico, eles perceberam que a execução dos movimentos não é o que mais compromete o desempenho dos alunos nos jogos esportivos. Estou convencido de que o estudo dos referidos temas, tratados no sétimo encontro, teve grande força nessa quebra de paradigma. Entretanto tal percepção dos professores não foi suficiente para que ocorresse uma mudança de concepção na forma de ensinar.

A mudança de concepção de ensino ocorreu a partir do décimo sétimo encontro, em que, mais uma vez, o estudo dos temas propostos nas reuniões se constituiu como fundamental. No entanto essa transformação não foi o bastante para que os docentes pudessem alterar a forma de atuar em suas aulas. Era necessária a parte prática, ver e sentir como fazer. Logo, a mudança na forma de atuação dos professores, ao desenvolverem o ensino dos esportes, foi possível após os encontros práticos, em que cada integrante do grupo planejou e ministrou uma aula prática, refletindo criticamente tanto sobre a sua atuação como a respeito do desempenho dos outros integrantes do grupo. Se ensinar supõe aprender a ensinar (TARDIF, 2002), no campo do ensino dos esportes ensinar presume aprender a ensinar também na prática.

Nessa perspectiva, a vivência de avaliar e ser avaliado, juntamente com o fato de cada professor ter abordado uma intenção tática diferente – contemplando, assim, as possibilidades de ações dos jogadores nos quatro subpapéis –, ampliou as possibilidades de compreensão sobre *como fazer*.

Nesse processo de mudança, alguns docentes abandonaram a forma de enxergar o ensino dos esportes pautado na perspectiva tradicional mais rapidamente do que outros. Esse acontecimento precisa ser mais bem investigado. Uma hipótese que parece consistente remete às vivências dos professores com a prática esportiva, particularmente com a capacidade de perceber como melhorar o nível de desempenho – tanto o próprio quanto o dos outros – nos jogos. À medida que os professores são postos frente a evidências que apontam *como ensinar*,

tornando possível uma *visualização* do aprendizado, eles se convencem sobre o tema. Diria que é disso que se trata, um jogo de convencimento.

O acontecimento dessa transformação, baseada na constituição de novos saberes, ocorreu mediante as seguintes fontes: a compilação de assuntos pontuais abordados nos encontros, o processo de reflexão crítica, as explicações e demonstrações que realizei de forma insistente com argumentações convincentes e a vivência prática.

Essa mudança foi evidenciada através da comparação, antes e após o estudo, entre: a) os diagnósticos de alunos em um jogo 3v3, com estrutura funcional; b) os planejamentos das aulas; c) as proposições de seis tarefas para três intenções táticas, compreendidas como dificuldades apresentadas por uma turma de alunos; d) as filmagens das atuações dos professores com os seus alunos; e) as falas, manifestações, depoimentos, e comportamentos dos professores, tanto durante os encontros do grupo, quanto durante as aulas práticas em seus cotidianos.

A comparação entre os diagnósticos mostrou que na segunda observação todos os professores conseguiram identificar mais do que o dobro das dificuldades percebidas na primeira análise, com a maioria dos problemas vinculados à dimensão tática, o que coincide com a análise que realizei do mesmo jogo. Esse fato permite observar como as possibilidades de diagnóstico de um jogo com interação entre adversários são condicionadas pela compreensão da lógica interna das práticas motoras. Ou seja, a capacidade de identificar problemas na atuação dos alunos está relacionada à forma como o docente compreende o esporte. A partir do momento em que os educadores passaram a enxergar a dimensão tática do jogo, conseguiram perceber o que não enxergavam antes.

A análise entre os planejamentos das aulas dos cinco professores permitiu observar uma mudança de visão do modelo de ensino tradicional para uma perspectiva centrada na tática. O objetivo da aula deixou de ser o trabalho *exclusivamente* focado nos gestos motores e passou a desenvolver intenções táticas. No mesmo sentido, a estrutura da aula deixou de ser um somatório de tarefas tipos I e II, na maioria das vezes, para tarefas tipos III e IV sistematizadas em um método de ensino. Ainda, à medida que os docentes incluíram momentos de reflexão aos alunos através de indagações, aliados às tarefas, os discentes tiveram um papel mais ativo nas aulas, necessitando constantemente tomar decisões na busca das melhores ações no jogo.

No caso das proposições de seis tarefas para três intenções táticas, a análise realizada de forma conjunta das primeiras proposições dos docentes apontou que a maioria das tarefas (63%) não atendia de forma efetiva o objetivo solicitado. Por outro lado, na segunda

proposição, das 30 tarefas apenas uma (3%) não condizia de forma adequada com o objetivo proposto.

A equiparação entre as filmagens dos professores durante sua atuação com seus alunos mostrou aulas muito distintas, claramente sendo possível afirmar que se trata de duas visões opostas sobre ensino dos esportes. Além das modificações mencionadas anteriormente nos planos de aula, que foram percebidas também nas filmagens, destaco a forma de intervenção dos professores. De basicamente corrigir os gestos motores e realizar arbitragem dos jogos, eles passaram a: a) fazer indagações visando à reflexão dos alunos; b) deslocar-se pela quadra, fazendo orientações aos participantes dos vários jogos; c) parar as *jogadas* para evidenciar a melhor opção, com base na origem da ação; d) demonstrar corporalmente como proceder em relação à determinada intenção tática. A esse respeito, entendo que os professores, na segunda observação, não estavam representando, realizando uma aula que imaginavam que eu gostaria de ver, e sim que eles de fato acreditam numa outra forma de dar aula.

Finalmente, através da comparação das falas e manifestações dos professores, confirma-se o acontecimento da constituição de novos saberes. Os próprios docentes apontaram a evolução e a mudança de compreensão que tiveram.

Nesse processo, a pesquisa-ação permitiu-me, enquanto ferramenta de investigação, atuar como mediador na tentativa de auxiliar os professores a se tornarem reflexivos e a repensarem seu cotidiano profissional, oferecendo-lhes condições para mudar a prática docente. Durante este estudo, deparei-me com dificuldades para encontrar uma forma de auxiliar os professores a repensar sua prática, estudar os temas propostos sem passar pelo papel de docente e mantê-los motivados em permanecer no grupo de estudos. Nesse contexto, a atuação do pesquisador tem grande relevância no processo e constitui-se como um aspecto importante a ser considerado em outras pesquisas com essa característica.

Tendo a Educação Física como uma área de intervenção, estou convencido de que a pesquisa-ação é um tipo de intercessão que pode contribuir sobejamente como uma estratégia de formação permanente em nossa área. Particularmente, no caso do desenvolvimento do conhecimento procedimental dos esportes, os congressos e cursos que têm sido realizados em três ou quatro dias, como se observa muitas vezes, não conseguem ter efeito e são insuficientes para conseguir mudanças das concepções que levem a alterações na forma de ensino. Apenas se consegue mostrar a existência de outros saberes.

Na mesma linha, a pesquisa-ação mostra-se útil não apenas para o professor aprender uma nova maneira de pensar e trabalhar, mas também como uma experiência que, potencialmente, pode levá-lo a apreciar o exercício de refletir/discutir/estudar como forma de

aprimorar essa nova concepção de ensino. Além disso, favorece a possibilidade dos professores passarem a enfrentar os assuntos específicos/problemáticos do seu contexto profissional, com estratégias similares centradas em processos colaborativos de produção de conhecimento.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa permitem recomendar ao próprio Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul que incentive e mantenha grupos de estudos similares¹¹², pautados pela ideia de ação-reflexão/estudo-ação. Na mesma linha, também se recomenda fomentar o intercâmbio de experiências entre os profissionais do programa, usando ferramentas digitais, assim como a produção de conhecimento no PAF através de investigações, entre outras possibilidades.

Frente ao exposto, em minha leitura, se há alguma forma de intervenção consistente que pode obter sucesso na tentativa de mudança de concepção de ensino de professores é a pesquisa-ação. Como apontado neste estudo, trata-se de uma excelente ferramenta, que talvez possa ser útil em investigações com outros grupos de docentes, para auxiliar na mudança de concepção a respeito dos conhecimentos procedimentais dos esportes.

Ao refletir sobre quais obstáculos travam e limitam a transformação na forma de atuação docente, em relação ao ensino dos esportes, diria que o *enraizamento cultural* mantém o modelo tradicional forte e muito presente. Ao se constatar que uma parte considerável das entidades que formam docentes para trabalhar com o ensino dos esportes continua reproduzindo a lógica tradicional, parece haver um imenso entrave.

Nesse sentido, é preciso avançar. Tornam-se necessárias ações propositivas que atendam às angústias e carências dos professores que trabalham em diferentes espaços onde os esportes são desenvolvidos com intuito educacional (escolas, clubes esportivos, *escolinhas*, instituições privadas, entre outros).

Um caminho possível é o defendido por González (2004a), há uma década: a necessidade de uma transformação radical do processo de ensino-aprendizagem dos modelos curriculares nas universidades. Sem dúvida, uma mudança dessa magnitude está relacionada à formação de professores universitários na área do esporte, tema que precisa receber mais atenção, em busca de uma nova identidade acadêmica (ibidem).

Como limite desta investigação fica a dúvida se essa transformação ocorrida na concepção de ensino dos professores não será efêmera, perdendo-se com o passar dos anos ou

¹¹² Preferencialmente, os grupos deveriam ser montados nos locais de trabalho dos educadores.

meses, pelo conjunto de limitações/problemas presentes no cotidiano profissional, como nas próprias disposições dos docentes.

Como tentativa de fortalecer a pesquisa realizada e minimizar a possibilidade de os professores retornarem ao desenvolvimento do trabalho de uma forma tradicional, criei um grupo fechado na rede social *Facebook*. Talvez com esse suporte, não apenas meu, mas dos próprios integrantes do grupo de professores – uns aos outros –, como uma *rede de conhecimento pensante*, possa-se manter a nova forma de trabalho com o passar do tempo. Minha expectativa é que os resultados desta investigação se constituam como um saber indelével. Terei que verificar no futuro.

Indubitavelmente, as consequências de uma experiência de formação colaborativa nas concepções e nas formas de ensinar esportes com interação entre adversários de professores de Educação Física apontam que o processo de mudança é possível. Os professores que atuam sob a ótica do modelo tradicional podem mudar sua capacidade de compreender o fenômeno esportivo e ensinar os alunos a jogar bem e melhor. No entanto o empreendimento é longo, trabalhoso e precisa estar *bem ancorado* em fundamentos teóricos relacionados à dimensão tática, com pesquisadores conhecedores do processo, munidos de saberes e argumentos consistentes. Além disso, precisa de mais estudos. De preferência, pesquisas que ofereçam oportunidade de formação permanente aos professores, sob a perspectiva tática, sem que os participantes precisem sair do seu ambiente de trabalho, como foi o caso desta investigação. Um caminho possível é buscar a realização da formação continuada em âmbitos municipais e regionais, nas coordenadorias regionais de educação e secretarias municipais de educação, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTÓN-GARCÍA, Juan L. **Balonmano. Tática grupal ofensiva: concepto, estructura y metodología**. Granada: Gymnos, 1998.
- BALBINOTTI, Marcos A. A.; BALBINOTTI, Carlos A. A. Motivação e perspectiva futura no tênis infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 2, dez. 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROSO, André Luis Rugiero; DARIDO, Suraya Cristina. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2010.
- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BENTO, Jorge O. Esclarecimentos e pressupostos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 3-11.
- BETTI, Mauro. Imagens em avaliação-ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de educação física. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 137-152, 2010.
- _____. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- _____; MENDES, Diego de Souza; PIRES, Giovani de Lorenzi. Imagens e ação: as mídias e a educação física escolar. In: BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 269-319.
- _____; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, jan/dez. 2002.
- BORGES, Robson Machado. Basquetebol: alternativa metodológica. In: CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA, 5., ENCONTRO MERCOSUL DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 5, 2005, Ijuí. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2005.
- _____ et al. Análise de conteúdo: relato de um processo de aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16., JORNADA DE PESQUISA, 13., JORNADA DE EXTENSÃO, 9., 2008, Ijuí. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2008. v. 1. p. 1-2.
- BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: a educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **The Bulletin of Physical Education**, London, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CAMPOS, Luiz Antônio S. Jogos esportivos coletivos: reflexões para proposta pedagógicas na formação de profissionais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 7, n. 1, p. 287-292, 2008.

COUTINHO, Nilton Ferreira; SILVA, Sheila Aparecida. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 117-144, jan./mar. 2009.

DAÓLIO, Jocimar. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 1990.

FAMOSE, Jean-Pierre. **Aprendizaje motor y dificultad de la tarea**. Barcelona: Paidotribo, 1992.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, v. 19, n. 28, p. 27-37, jul./2007.

FERREIRA, Henrique B. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA, Aluísio E. X.; ROSE JUNIOR, D. **Basquetebol**: técnicas e táticas. Uma abordagem didático-pedagógica. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2010. v. 1.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de educação física. **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-54, 2003.

GARGANTA, Júlio Manuel. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.

_____. A formação estratégico-tática nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. p. 217-233.

_____. Ideais e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 313-326.

GAYA, Adroaldo C. A. Sobre o esporte para crianças e jovens. **Movimento**, Porto Alegre, n. 13, p. 1-19, 2000.

_____; GAYA, Anelise Reis. O esporte como manifestação da Cultura Corporal do Movimento. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 41-55.

_____ et al. **Ciências do movimento humano: Introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; TORRES, Lisiane. O esporte na infância e na adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. p. 57-74.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1, p. 148-173.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, jan./abr. 2004a.

_____. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **EFDeportes. Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, abr. 2004b. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Esportivização. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. v. 1, p. 170-174.

_____. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, Ricardo (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

_____. **Metodologia do Ensino dos Esportes II**. Ijuí: Unijuí, 2008. [Mimeografado].

_____; BORGES, Robson Machado. Diálogos sobre o ensino dos esportes da educação física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2011. p. 1-16.

_____; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

_____; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

_____; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone V. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto et al. Propuesta de formación permanente del profesorado de educación física sobre deportes de invasión. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 30, n. 121, p. 97-124, 2008.

GRAÇA, Amândio. Conhecimento do professor de educação física. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R. **Contextos da pedagogia do desporto**: perspectivas e problemáticas. Porto: Livros Horizontes, 1999. p. 167-263.

_____. Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 79-102.

_____; MESQUITA, Isabel M. R. Ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 207-218.

_____. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos coletivos**: ensinar a jogar. Portugal: FADEUP, 2013. p. 9-54.

GRECO, Pablo Juan. **Iniciação esportiva universal 2**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos desportivos coletivos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 1, p. 210-212, 2006.

_____; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico 2. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. v. 1.

_____; MORALES, Juan C. P.; COSTA, Gustavo C. T. (Org.). **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), 2013.

GREENWOOD, Davydd; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GRÉHAIGNE, Jean Francis; GODBOUT, Paul; BOUTHIER, Daniel. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 4, p. 500-516, 1997.

_____. The teaching and learning of decision making in team sports. **Quest**, n. 53, p. 59-76, 2001.

GRIFFIN, Linda; MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, Judith L. **Teaching Sport Concepts and Skills**: a tactical games approach. Champaign: Human Kinetics, 1997.

GUILLE, R. Notation en sports collectif. **EPS**, Paris, n. 200-201, p. 63-64, 1986.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. **Educação e Sociedade**, n. 46, p. 460-475, dez. 1993.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MAHLO, Friedrich. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compêndium, 1980.

MATIAS, Cristino Julio Alves da Silva; GRECO, Pablo Juan. O conhecimento tático declarativo dos levantadores campeões de voleibol. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, p. 184-194, 2013.

MARTENIUK, Ronald. **Information processing in motor skills**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

MENDES, Diego de S. **Luz, câmera, pesquisa-ação: a inserção de mídia-educação na formação continuada de professores de Educação Física**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MESQUITA, Isabel M. R. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 103-131.

MESQUITA, Isabel M. R.; GRAÇA, Amândio. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 269-283.

_____; PEREIRA, Felismina R. M.; GRAÇA, Amândio B. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

MOLINA NETO, Vicente. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 45-68.

OLIVEIRA, João Carlos. **O ensino do basquetebol: gerir o presente. Ganhar o futuro**. Lisboa: Caminho, 2001.

OLIVEIRA, José; GRAÇA, Amândio. O ensino do basquetebol. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos esportivos**. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 1994. p. 63-96.

OSLIN, Judith L.; MITCHELL, Stephen A.; GRIFFIN, Linda L. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 231-243, 1998.

PARLEBAS, Pierre. **Juego, deporte y sociedad**. Léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

POZZOBON, Maria Elizete; ASQUITH, Alan. Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na educação física escolar. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, Buenos Aires, v. 7, n. 37, 2001.

- RAMOS, Patrícia; BALBINOTTI, Carlos. Iniciação ao tênis na infância: os primeiros contatos com a bola e a raquete. In: BALBINOTTI et al. **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-28.
- RAMOS, Valmor; GRAÇA, Amândio B. S.; NASCIMENTO, Juarez V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 37-49, jan/mar. 2006.
- RANGEL-BETTI, Irene. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999.
- REIS, Heloisa H. B.; CASTELLANI, Rafael M. O perfil das disciplinas de handebol das instituições de ensino superior. **Kinesis**, v. 31, n. 1, p. 19-38, jan./jun. 2013.
- RITZDORF, W. Treinamento da força e da potência muscular no esporte. In ELLIOTT, B.; MESTER, J. **Treinamento no esporte**. Guarulhos, São Paulo: Phorte, 2000. p. 231-283.
- RUFINO, Luiz Gustavo; DARIDO, Suraya Cristina. A pesquisa-ação como forma de investigação no âmbito da Educação Física escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2010. v. 1, p. 1-9.
- RUIZ, Luis Miguel. **Deporte y aprendizaje: procesos de aplicación y desarrollo de habilidades**. Barcelona: Visor, 1994.
- SCAGLIA, Alcides J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- SCAGLIA, Alcides J.; REVERDITTO, Riller S.; GALATTI, Larissa. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 133-170.
- SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA/DEPARTAMENTO NACIONAL. **Diretrizes técnicas e de gestão: SESI Atleta do Futuro**. Brasília: Sesi, 2010.
- SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, M. P.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVEIRA, R. (Org.). **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Fernando. Bases teóricas da componente tática nos jogos desportivos coletivos. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. (Org.). **Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1996. p. 25-32.

_____. Jogos desportivos coletivos: a ação tática está na mente do jogador ou no contexto da situação. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 409-438.

_____; GRECO, Pablo Juan; GARGANTA, Júlio Manuel. Perceber, conhecer, e agir nos jogos desportivos coletivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 284-298.

_____; CASANOVA, Filipe. A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos. In: TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto: FADEUP, 2013. p. 55-72.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOWNSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZETI, Elisete Medianeira. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 207-221, jan./jun. 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURNER, Adrian; MARTINEK, Thomas. Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. **Quest**, n. 47, p. 44-63, 1995.

VIANNA; Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERNER, P. ALMOND, L. Model of games education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 41, n. 4, 1990, p. 23-27.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXO A – Método de ensino proposto por Bayer (1994)

1. Primeira fase: “de orientação investigação”

> Problemas motores a resolver, “experimentação”

2. Segunda fase: “de habilitação-conjugação”

> O professor se preocupa com que o aluno adquira uma experiência a partir da tomada de consciência, que aparece sob forma de atitudes ou comportamentos que poderá utilizar em situações similares.

> O professor, fazendo apelo à tomada de consciência, dedica-se a fazer o jogador analisar os diferentes meios empregados na ação, as razões de sua escolha e as correções eventuais que foi levado a efetuar durante a realização.

> Perguntas orientadoras:

** Qual o objetivo do jogo?*

** O que deve ser feito para conseguir o objetivo?*

** Como se faz?*

** Por que fez tal ação?*

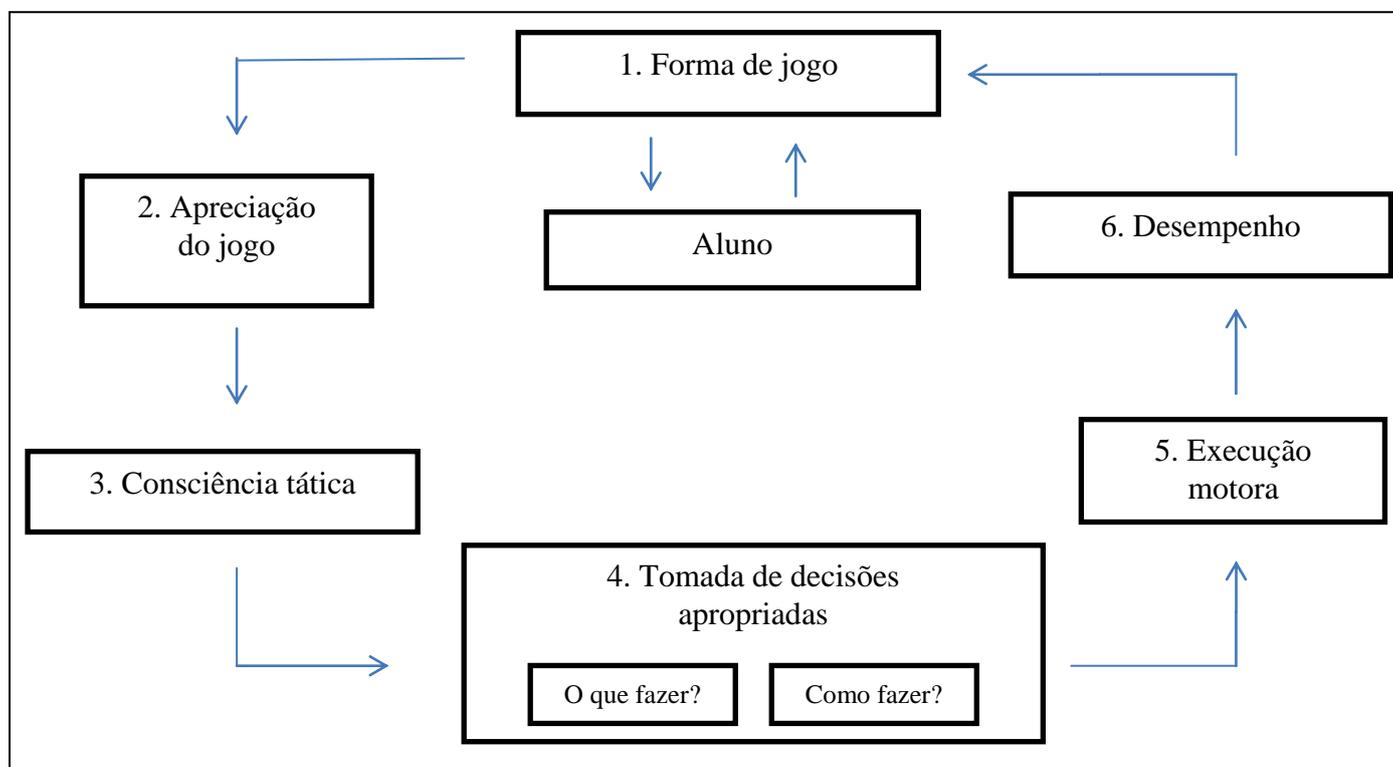
** Poderia ter feito outra?*

** Por que não fez?*

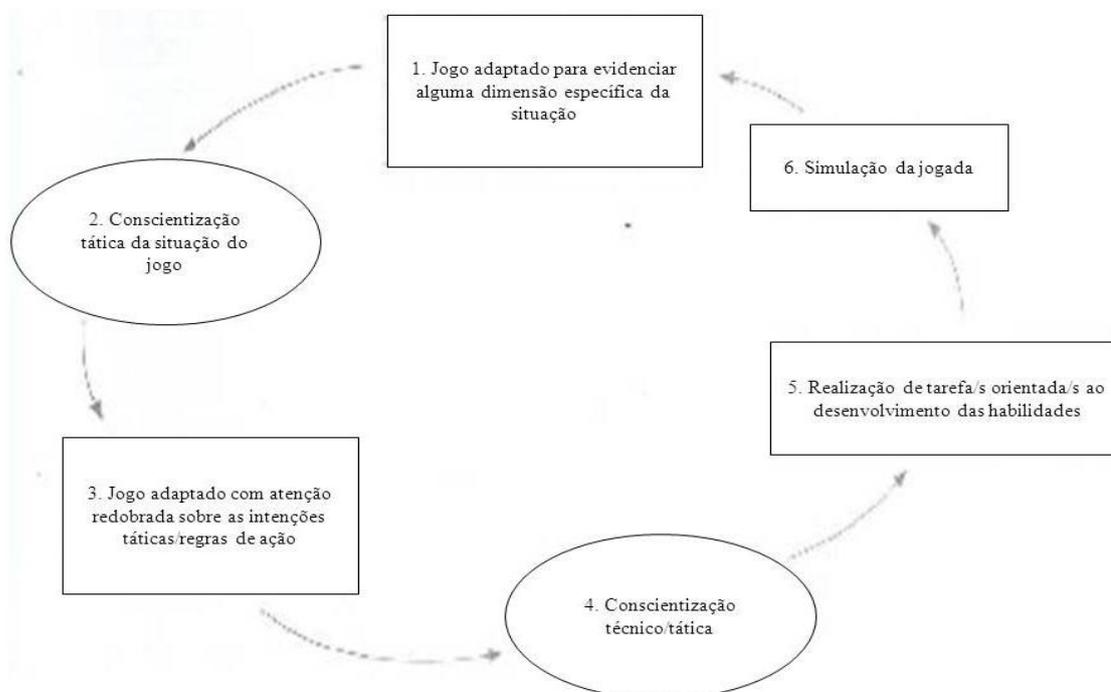
3. Terceira fase: “reforço ou estabilização”

> Procura a automatização de um comportamento ou de um “hábito motor”.

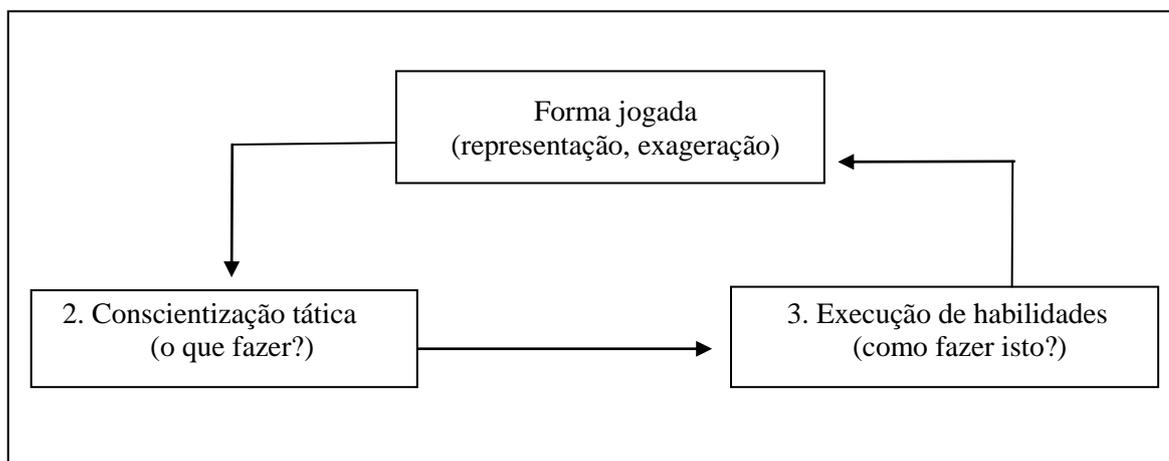
ANEXO B – Modelo de ensino do jogo para a compreensão (TGfU) proposto por Bunker e Thorpe (1982)



ANEXO C – Passos para o ensino de regras de ação de esportes com interação entre adversários propostos por González e Fraga (2012)



ANEXO D – Abordagem tática para o ensino dos jogos esportivos proposta por Griffin, Mitchell e Oslin (1997)



ANEXO E – Comportamentos de jogo propostos por Guile (1986)

Atacante com posse de bola (ACPB)					Atacante sem posse de bola (ASPB)	Defensor
	Passar	Receber	Driblar	Finalizar	Desmarcar-se	Defender
D	Quando está rodeado de adversários não sabe o que fazer com a bola. Passa para quem estiver à sua frente. Não se atém às informações do jogo.	Espera passivamente a bola chegar. Quando a recebe, não consegue dominá-la. Acaba perdendo a bola.	Corre para qualquer lado, e não se atém às informações do jogo. Segue a bola como uma “barata tonta”, sem conseguir dominar a bola. Só usa a mão ou o pé dominante. Perde a bola.	As suas ações no jogo não estão voltadas à meta adversária. Quase nunca finaliza.	Não consegue se livrar da marcação. Às vezes se volta para o Atacante Com Posse da Bola (ACPB), mas não se desloca para abrir espaço para o passe. Geralmente corre atrás da bola, embolando o jogo. Em suma, não sabe o que fazer em campo.	Muito parado, sempre reage tardiamente às ações do atacante. Às vezes não sabe nem qual é a meta a ser defendida ou onde está. Não se coloca bem, quando vai atrás da bola perde de vista o seu atacante ou vice-versa.
C	Protege a bola e passa aos companheiros, mas não se dá conta que às vezes eles estão marcados. Passa muito rápido, como se estivesse se livrando da bola, ou muito tarde, como se estivesse querendo levá-la para casa. Consegue enxergar os espaços vazios.	Já consegue se posicionar de um modo que dê opção para o passe ou facilite a finalização por parte de um companheiro. Consegue receber em deslocamento, porém se concentra mais no controle da bola. Não dá sequência às ações.	Tem uma boa noção de como progredir diante de um atacante sem perder a bola, mas quando progride não tem por objetivo a meta adversária. Retarda o jogo. E para se estiver rodeado de adversários.	Ao não dar sequência às suas ações no jogo, fica indeciso se vai ou não em direção à meta. Tem dificuldades para se localizar em campo.	Acompanha e procura coordenar a sua movimentação com os movimentos do ACPB. Percebe os espaços vazios, consegue desmarcar-se, porém sem trazer perigo ao adversário.	Situa-se corretamente no campo, mas reage tardiamente aos movimentos ofensivos do adversário. Não consegue ajudar os companheiros na marcação. Tem dificuldades para se recuperar quando é superado por um adversário.
B	Realiza passes precisos tanto lateralmente quanto em profundidade, colocando a bola no espaço entre dois defensores. Sabe quando o passe deve ser feito.	Recebe e sabe se localizar em relação à meta adversária e tem controle de bola. Sabe o que fazer logo após receber o passe. Usa as fintas para enganar o adversário.	Consegue avançar levando em conta os adjetivos táticos (prender a atenção de um defensor, melhorar a linha de passe, progredir em direção à meta etc.). Traz perigo ao adversário quando progride em direção ao gol adversário.	Consegue se equilibrar e se localizar bem. Dá sequência às ações para alcançar o gol, mas às vezes não toma a melhor decisão, especialmente quando há companheiros melhor situados.	Movimenta-se mantendo sua posição em sintonia com a do ACPB. Sabe dar apoio para o jogador com posse de bola. Sabe a diferença entre sair da marcação em jogo indireto (para trás da linha da bola) e em jogo direto (em profundidade, aproximando-se da meta adversária).	Acosso continuamente o atacante. Se for superado retoma sua posição. Controla seu atacante e o ACPB ao mesmo tempo. Consegue ajudar os companheiros.
A	Sabe variar o tipo de passe e a trajetória a ser percorrida em campo em função dos defensores e do jogador que vai receber o passe. Está sempre atento às informações do jogo. Consegue antever quem vai se desmarcar e as tentativas de desarme do adversário.	Sabe se posicionar bem e leva perigo ao adversário depois que recebe a bola. Obriga a defesa a se preocupar continuamente com sua movimentação.	Tem uma excelente visão de jogo. Durante a execução de uma jogada, é capaz de variar suas intenções em função da situação apresentada.	Antevê as diferentes opções para chegar ao gol adversário e na maioria das vezes seleciona a melhor. É capaz de desistir do arremate quando um passe a um companheiro situado, ou a penetração em profundidade na área adversária, são as opções mais convenientes.	Coordena seus movimentos de acordo com as necessidades do jogo. Tem uma grande capacidade de se deslocar pelo campo levando perigo ao adversário, tanto pelo posicionamento quanto pelas fintas.	É capaz de antecipar ações ofensivas. Intercepta. É difícil de ser superado. Ajuda na marcação.

Fonte: Adaptado de Guile (1986) por González e Fraga (2012)

ANEXO F – Planilha de avaliação do desempenho técnico tático individual em situação de jogo proposta por González e Bracht (2012)

Nome do OBSERVADOR: _____		
TEMPO de observação: _____		
Nome do JOGADOR: _____		
Nome do MARCADOR: _____		
Nome dos COLEGAS de equipe (do jogador observador): _____		
Nome dos alunos de equipe ADVERSÁRIA: _____		
Intenções técnico-táticas avaliadas	Sim ou Não	Descrição de comportamento observado do aluno (quando não atua dentro do esperado)
Atacante com posse de bola (APCB)		
Recepção da bola		
Para em um ou dois tempos (não anda)		
Utiliza o pé de pivô de forma adequada (não anda, nem fica com os pés fixos no piso)		
Observar antes de agir (busca informação sobre o que está acontecendo perto da cesta)		
Procura jogador com os companheiros		
Protege a bola e enquadra a cesta		
Cria a linha de passe com o uso do pé do pivô		
Cria a linha de passe utilizando finta de bola		
Passa a bola para quem está em melhores condições de receber, continuar o ataque e solicitando a bola com o braço estendido e mão		
Seleção do arremesso		
Escolhe uma distância adequada para o arremesso		
Arremessa quando não está pressionado		
Enquadra a cesta		
Arremessa equilibrado		
Utiliza o gesto técnico adequado		
Atacante sem posse de bola (ASPB)		
Apoia o ASPB		
Procura criar linha de passe		

Intenções técnico-táticas avaliadas	Sim ou Não	Descrição de comportamento observado do aluno (quando não atua dentro do esperado)
Utiliza cortes/fintas em V e L para desmarcar-se (não se desloca com trajetórias retilíneas ou circulares; evita correr permanentemente sem um objetivo claro de desmarcação)		
Solicita a bola com o braço estendido		
Defensor do ACPB		
Tenta recuperar a bola, evitar a progressão e tirar as condições para o arremesso		
<i>Cuida</i> de seu atacante direto (não o abandona)		
Sempre está posicionado entre o atacante direto e a cesta que defende		
Pressiona o passe do ACPB (não procura tirar a bola a qualquer <i>preço</i> : falta)		
Utiliza de forma ativa os braços e pernas para defender, mas não comete falta		
Afasta-se a dois ou três passos do ASPB quando este fica a uma distância média da cesta		
Defensor do ASPB		
Defende seu atacante direto (não segue a bola)		
Sempre está posicionado entre o atacante direto e cesta que defende		
Mantém no campo visual seu atacante direto e o atacante com posse de bola		
Dissuade o passe do portador para seu atacante direto		
Arremesso (Habilidade técnica)	Sim ou Não	Descrição de comportamento observado do aluno (quando não atua dentro do esperado)
Manter a base firme		
Olhar a cesta por baixo da bola		
Manter o cotovelo debaixo da bola		
Estender o braço		
Flexionar o pulso		

Fonte: González e Bracht (2012, p. 99-101)

APÊNDICE A – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Alberto

- Diagnóstico 01 (MÃOS)

DIFICULDADES DOS ALUNOS:

1. ALUNO PASSA A BOLA E NÃO SE MOVIMENTA PARA RECEBER NOVAMENTE.
2. FALTA DE NOÇÃO DE ESPAÇO.
3. FALTA DE FINTAS PARA DESMARCAR.
4. PASSER CURTOS OU LONGO DE UM LADO.
5. ALUNOS NÃO ACOMPANHAM O SEU ADVERSÁRIO NA MARCAÇÃO

INDIVIDUAL.

- Diagnóstico 02 (PÉS)

1. FALTA DE MOVIMENTAÇÃO DOS ALUNOS.
2. ALUNOS NÃO OCUPIAM ESPAÇOS DO CAMPO DE JOGO.
3. AMBAS EQUIPES ERRAM MUITOS PASSES.
4. NÃO FOI EFETUADA MARCAÇÃO INDIVIDUAL.
5. ALUNOS QUISERAM SOMENTE PASSAR A BOLA, E NÃO ACOMPANHAM O SEU ADVERSÁRIO NA MARCAÇÃO INDIVIDUAL.
6. ALUNOS TENTAM ADVANTAR QUANDO EFETUAM PASSES. (SOLTAR A BOLA)

APÊNDICE B – Primeiro diagnóstico realizado pela professora Cláudia

Diagnóstico 1. Jogo com a mão.

- Passou a bola para o colega marcando tendo demais colegas livres.
- Passes rápidos de difícil passe para o colega.

————— " —————
 Jogo com o pé

- Equipe amarela não faz marcação, muito tempo na defesa.
- Passes rápidos e perde de bola constante (equipe amarela)

APÊNDICE C – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Danilo

- Diagnóstico (L) de jogo com mão

- posse muito forte.
- Dificuldade em movimentação.
- " em receber a bola do colega.
- Deslocamentos e movimentação (marcação)

de jogo com pé:

- marcação e movimentação mais intenso.
- posse, (dificuldade),
- coordenação motora, psíquica e domínio (dificuldade)
- saída de bola

APÊNDICE D – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Pedro

Diagnóstico Nº: 1 - Jogo com a mão

- * Tomada de decisão errada
- * Uso de espaço em elementos
- * Organização mais equipe Azul
- * Visão global do jogo - ~~destrutiva~~
- * Lentidão do jogo ~~destrutiva~~
Ampliada

Jogo com o pé

- * Jogo mais individual
- * Menos posse de bola
- * Lances mais
- * Lentidão do jogo menos
- * Tomada de decisão lenta

APÊNDICE E – Primeiro diagnóstico realizado pelo professor Ricardo

*DIAGNÓSTICO I - Jogo com a mão

- Dificuldade de deslocamento do punho sem a passe da bola
- Dificuldade tomada de decisão no passe
- Dificuldade nas variações do passe (Perto, Lateral, Perto)
- Marcação muitas vezes errada (não individual)

*Jogo com o pé

- Erro passe (tomada de decisão)
- Muitas vezes não marcação individual

APÊNDICE F – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Alberto

Plano de Aula
Modalidade esportiva: BASQUETEBOL
Conteúdo: ARREMESSO
Objetivo: FIXAR O BOM TÊCNIKO DO ARREMESSO
Descrição/desenvolvimento: <p>FAIXA ETÁRIA: 10 A 12 ANOS</p> <p>Formação de duplas, sentadas em frente a frente, a proximadamente 3 metros de distância.</p> <p>segurar a bola com uma das mãos, em seguida efetuar o arremesso para o colega que deve receber com as duas mãos, em e arremessar para o companheiro novamente.</p> <p>Logo em seguida ^(em pé) colocar a mão esquerda ao lado da bola (caso o aluno seja destro), orientar os alunos que o cotovelo deve estar embaixo da bola. Também orientá-los para que a bola seja arremessada por uma uma linha que vai do umbigo até em linha da cabeça.</p> <p>Para finalizar, deverá posicioná-los no meio da quadra, 3 colunas, uma em cada lateral e uma no meio da quadra. Ao sinal o primeiro de cada coluna deverá bater a bola e deslocar-se em direção à cesta e efetuar o arremesso no local que o professor determinar e assim sucessivamente os demais alunos.</p>

APÊNDICE G – Primeiro plano de uma aula realizado pela professora Cláudia

Plano de aula.

Idade 10 a 12 anos modalidade: Futsal

Aquecimento: 10 min.

Bincadeira de bolinhas, em círculo os alunos tirão de trazer passes com a bola de futsal, sem que o aluno que está no meio possa pegar, se o mesmo encostar na bola o aluno que passou vai para o meio e assim sucessivamente. Pode-se colocar mais bolas por exemplo duas para a atividade ficar mais dinâmica e movimentar mais os alunos.

Atividade: Os alunos passarão por um circuito de atividades dividido em 4 espaços os alunos são divididos em pequenos grupos, onde permanecem na atividade por 5 min, depois trocam e vão para a próxima.

- * cones - os alunos driblam com uma bola por entre os cones, após passam a bola para o próximo de fila.
- * chute a gol - um aluno atua como chuteiro, depois o goleiro vai para chutar e outro aluno que já chutou assume o gol.
- * os alunos trocam passes dentro de quadrados delimitados por cones, onde dominarão a bola com a parte interna do pé e passarão a bola de chute do pé.
- * os alunos passarão a bola para um colega e se deslocarão para um dos cones, novamente é colocado um quadrado com cones e assim eles vão fazendo passe a bola se desloca, passe se desloca.

Jogo: Por último é realizado um jogo, dividindo a turma em dois times, para os alunos executarem o que aprenderam em aula.

APÊNDICE H – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Danilo

Plano de Aula	
Modalidade esportiva:	FUTSAL
Conteúdo:	MELHORAR O POSSE
Objetivo:	DESENVOLVER O DOMÍNIO E O POSSE
Descrição/desenvolvimento:	<p>- ALUNOS DE 12 a 14 anos, 20 alunos</p> <p>- cones, bolas, coletes.</p> <p>- Aquecimento, alongamento, dividir em dois grupos de (20), usar meia quadra, fazer um dois toques com o objetivo de FAZER GOL.</p> <p>- Dividir em (5) grupos, usar somente a quadra de vôlei e colocar eles (frente uns para os outros), trabalhar domínio (bola do pé) parte (chapa do pé e peito do pé) e condução de bola e deslocamento</p> <p>- FAZER um circuito com 4 estações (5)</p> <p>0 - aluno</p> <p>Δ Deslocamento</p> <p>Δ passe p' direito</p> <p>○ aluno</p> <p>○ (passe alternado)</p> <p>○ (passe com p' direito)</p> <p>○ (condução com passe p' esquerdo e p' direito)</p> <p>- VOLTA calma uma conversa, apontando as possíveis erros e alertas e explicações sobre o conteúdo desenvolvido, A importância do mesmo.</p>

APÊNDICE I – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Pedro

Plano de Aula	
Modalidade esportiva:	Handebol
Conteúdo:	Passa Deslocamento
Objetivo:	Desenvolvimento do passe, orientado sobre o deslocamento como alternativa do jogo
Descrição/desenvolvimento:	<p>Parte Inicial: Começa-se com uma atividade de Alongamento, logo após atividade onde divide-se 2 equipes um em cada lado, onde o objetivo é pegar a bola do outro lado, estimulando neste início, a conhecer estratégias de jogo.</p> <p>Desenvolvimento: Logo após uma atividade em que as equipes devem exercer passos sem que o outro consiga pegar, acrescentando até 3 bolas neste atividade, logo após divide-se as duas equipes explicando regras básicas do esporte, como lateral, que não podem invadir a área, não podem dar três passos com a bola na mão, e o jogo inicia com a dinâmica, que enquanto uma equipe ataca e outra defende e assim sucessivamente, forando o jogo quando necessário faz alguns sprints e dicas para que o jogo cresça sempre em qualidade.</p> <p>Parte final: Como parte final, uma avaliação de atividades, bem como dificuldades encontradas, alongamento e uma volta calma.</p>

APÊNDICE J – Primeiro plano de uma aula realizado pelo professor Ricardo

Plano de Aula
Modalidade esportiva: BASQUETE
Conteúdo: DESMOUMENTOS, PASSE, DRIBBLE, ARREMESSO
Objetivo: TRABALHAR FUNDAMENTOS DO BASQUETE
<p>Descrição/desenvolvimento:</p> <p>ATIVIDADE 1: AQUECIMENTO DE FORMA LÚDICA JOGO DOS 10 PASSES. SERÃO FORMADAS DUAS EQUIPES TENDO COMO OBJETIVO CADA EQUIPE REALIZAR 10 PASSES ENTRE ELA PARA FORMAR UM PONTO.</p> <p>ATIVIDADE 2: CIRCUITO DE FUNDAMENTOS SERÁ FORMADO UM CIRCUITO DE ATIVIDADES ONDE OS ALUNOS SERÃO DIVIDIDOS EM GRUPOS E IRÃO FAZER O RODÍZIO NAS ATIVIDADES ABAIXO:</p> <p>ESTAÇÃO 1. DESMONTAMENTO COM BOLA ENTRE OS CORPES ESTAÇÃO 2. PASSE DE PUNTO (COM DESMONTAMENTO ANTES) ESTAÇÃO 3. DRIBBLE ALÉM ARREMESSO ESTAÇÃO 4. DESMONTAMENTO NATURAL SEM BOLA ESTAÇÃO 5. DESMONTAMENTO FRENTE/TRÁS SEM BOLA ESTAÇÃO 6. SALTO HORIZONTAL ALÉM PEGAR BOLA E ARREMESSAR.</p> <p>ATIVIDADE 3: JOGO COM ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR COM MARCAÇÃO POR ZONA, SEMPRE QUANDO NECESSÁRIO COM A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR.</p>

APÊNDICE K – Primeira proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Alberto

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade na **marcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não exercem uma marcação satisfatória em seus adversários, uma vez que constantemente os atacantes conseguem receber a bola “livre de marcação” sobressaindo-se sobre os defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para resolver os problemas de marcação apresentados pelo referido grupo:

Tarefa/atividade 1: FAIXA ETÁRIA 12 a 14 ANOS.

FORMAÇÃO: TRUOS

MODALIDADE: BASQUETEBOLO

3 CONTRA 3, A BOLA DEVE ESTAR COM ALGUM AO MEIO, AUMENTAR OS DEFENSORES, QUE OS MESMOS DEVEM ELIMINAR SEMPRE EM A CESTA E O ADVERSÁRIO, ACOMPANHANDO A BOLA EM POSIÇÃO FUNDAMENTAL DE OLHO NO SEU OPOSTO. A DEFESA SOMENTE PODERÁ ROUBAR A BOLA AO SINAL DO PROFESSOR, E OS ATACANTES TENTARÃO FAZER A CESTA.

Tarefa/atividade 2: 12 a 14 ANOS

FORMAÇÃO: DUPLAS

2 MARCADOR E DOIS ATACADOR
HANDEBOL.

DETA ATITUDE DA QUAL DESLOCAR SE EM DIREÇÃO AO GOL, MARCADORES QUOTE SENDO O GOL, E SOMENTE PODERÃO ROUBAR A BOLA AO SINAL DO PROFESSOR. AO SINAL DO PROFESSOR OS ATACANTES DEVEM TENTAR BATER O GOL.

APÊNDICE L – Primeira proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pela professora Cláudia

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade na **marcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não exercem uma marcação satisfatória em seus adversários, uma vez que constantemente os atacantes conseguem receber a bola “livre de marcação” sobressaindo-se sobre os defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para resolver os problemas de marcação apresentados pelo referido grupo:

idade: 12 a 14 anos / 20 alunos

Tarefa/atividade 1: *Dividir os alunos em duplas ao fundo do quadra, cada dupla com uma bola de basquete ou outra modalidade em mãos, um aluno irá se deslocar com a bola de maneira que o outro aluno irá buscar para marcar, ao contrário, cada aluno contará quantas vezes consegue tirar a bola do colega impedindo de atravessar a quadra quando a bola se chegar no outro lado da quadra, inverte as posições.*

Tarefa/atividade 2:

jogo dos 10 passes, equipes divididas, cada equipe deverá trazer entre os integrantes 10 passes, cada vez que conseguir marca 1 ponto, o objetivo da equipe adversária é marcar os colegas e receber a bola, assim a equipe ganha a vez de trazer 10 passes e marcar ponto.

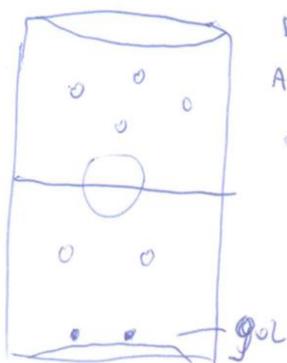
Trabalhar com os alunos, que cada um marque 1 colega.

APÊNDICE M – Primeira proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Danilo

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade na **marcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não exercem uma marcação satisfatória em seus adversários, uma vez que constantemente os atacantes conseguem receber a bola “livre de marcação” sobressaindo-se sobre os defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para resolver os problemas de marcação apresentados pelo referido grupo:

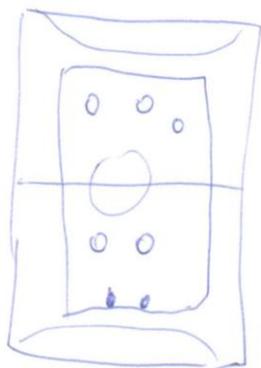
Tarefa/atividade 1:



- FAZER um TRABALHO de 4 X 2, com objetivo DE FAZER gol, 4 alunos identificados e/ou coletes ATACAM e 2 defendem, depois o fuzto a troca, 2 atacam e 4 defendem. Toda a quadra
(Com uma bola DE FUTSAL)

Tarefa/atividade 2:

• Quadra reduzida, (quadra de volei)
3 X 2, com um objetivo (goleirinha e/ou cones) identificados, com coletes, (depois se faz a troca). Não atacam e depois defendem...
(Com uma bola de HANDEBOL)



APÊNDICE N – Primeira proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Pedro

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade na **marcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não exercem uma marcação satisfatória em seus adversários, uma vez que constantemente os atacantes conseguem receber a bola “livre de marcação” sobressaindo-se sobre os defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para resolver os problemas de marcação apresentados pelo referido grupo:

Tarefa/atividade 1:

Solicitando que o tema seja composto de 12 crianças, numa faixa etária de 12 a 14 anos, começando fixando na disputa frontal, por suas situações que o desporto exerce a todo instante que é o contra-ataque começando 2x1, 3x2, 4x3, 5x4, para nella a equipe em seu poder de decisão frente a situação apresentada, corrigindo sua postura diante o adversário e desmembrando individualmente o jogador.

Tarefa/atividade 2:

Como segunda atividade, após desmembrar individualmente a equipe, faria com que ela se desmembrasse como grupo, onde a atividade se baseia em a equipe a cada 10 toques fazer 1 ponto, porém a equipe adversária pode ter posse deste ponto de posse o jogador que estiver com a bola, ou seja a ideia é que toda a equipe esteja atenta para que este com a bola e em ela, para que quando receber a bola seja tocada, e automaticamente passe para a equipe adversária a bola.

APÊNDICE O – Primeira proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Ricardo

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade na **marcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não exercem uma marcação satisfatória em seus adversários, uma vez que constantemente os atacantes conseguem receber a bola "livre de marcação" sobressaindo-se sobre os defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para resolver os problemas de marcação apresentados pelo referido grupo:

Tarefa/atividade 1:

BRINCADEIRA DA SOMBRA: ALUNOS DIVIDIDOS EM DUPLAS
 UM ALUNO É O "MARCADOR" E O OUTRO ALUNO "ATACANTE"
 COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR UM ALUNO DE FRENTE
 PARA O OUTRO TENDO QUE O "MARCADOR" SEGUIR OS
 MESMOS PASSOS DO "ATACANTE" COM UMA DISTÂNCIA DE
 1 METRO ENTRE ELAS. AO COMANDO DO PROFESSOR
 COM AS ORIENTAÇÕES POR EXEMPLO: DESLOCAMENTO LATERAL,
 FRENTE, DE COSTAS. SEMPRE RESPEITANDO A DISTÂNCIA E
 SUAS RESPECTIVAS DUPLAS.

Tarefa/atividade 2:

JOGO REMEZIO UTILIZANDO ALTERNATIVAMENTE A
 QUADRA NA DEFESA, POR EXEMPLO NO BASQUETE QUANDO
 PERDE A POSSE DE BOLA A EQUIPE TERÁ QUE VOLTAR
 A SUA META QUADRA E APARTIR DAÍ REALIZAR A
 MARCAÇÃO INDIVIDUAL. A EQUIPE QUE GANHA A POSSE DE
 BOLA TERÁ QUE ESPERAR A OUTRA RETORNAR PARA DEFESA.

APÊNDICE P – Primeira proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Alberto

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em realizar a **desmarcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquete, handebol, futebol), ou seja, os alunos não conseguem se desmarcar do adversário para receber a bola. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para que os alunos sejam capazes de se desmarcar para receber a bola:

Tarefa/atividade 1: FAIXA ETÁRIA: 10 A 12 ANOS

FUTSAL.

UMA COLUNA, UMA NO MEIO DA LATERAL DE FRENTE PARA O GOL. O PRIMEIRO ALUNO PASSA A BOLA PARA O PROFESSOR NA LATERAL, EM SEGUIDA COME MODERADAMENTE ATÉ O COVÊ COLANDO A APROXIMADAMENTE 5 METROS A SUA FRENTE, COMO DEVERÁ TER UMA MUDANÇA DE DIREÇÃO NA SUA CORRIDA PARA RECEBER O PASSE.

Tarefa/atividade 2: 15 A 17 ANOS

UM ALUNO DESLOCA-SE PELA LATERAL DA LATERAL EM DIREÇÃO AO GOL, DEVE ESTAR SOBRE MALHA. COMO MODO FRENTE COME MODERADAMENTE EM DIREÇÃO AO GOL, EM SEGUIDA MUDA O SENTIDO DA CORRIDA, VOLTA FRENTE PARA RECEBER O PASSE, NÃO CONSEGUINDO ISSO, MUDA MODERADAMENTE CORRIDA, TENTANDO RECEBER A BOLA AS COSTAS DO SEU MARCADOR.

APÊNDICE Q – Primeira proposição de tarefas para a *desmarcação*, realizada pela professora Cláudia

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em realizar a **desmarcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não conseguem se desmarcar do adversário para receber a bola. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para que os alunos sejam capazes de se desmarcar para receber a bola:

Tarefa/atividade 1:

Pique-Bandeira: Os alunos são divididos em duas equipes lado a lado de frente com a outra equipe. No centro é colocada uma bola e ao oposto do professor cada aluno de cada equipe ganhará 1 número após o professor chamar um número, os dois números chamados deverão vir até a bola e disputar, marcará ponto a equipe cujo aluno se desmarcar, roubar a bola do centro e cruzar a linha de sua equipe sem ser tocado pelo colega.

Tarefa/atividade 2:

no segundo momento, continuando a atividade a cima o aluno que roubou a bola deverá se desmarcar da barreira formada pela equipe adversária e arremessar ou chutar a gol (conforme modalidade). O aluno não apenas terá de se desmarcar do colega, como terá que ser rápido para não ser pego e passar pela barreira formada pela equipe adversária chegando próximo a gol.

APÊNDICE R – Primeira proposição de tarefas para a *desmarcação*, realizada pelo professor Danilo

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em realizar a **desmarcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não conseguem se desmarcar do adversário para receber a bola. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para que os alunos sejam capazes de se desmarcar para receber a bola:

Tarefa/atividade 1: FAZER UMA RECUVAÇÃO com os alunos de 9 a 11 anos, com o objetivo de desmarcação, usar a quadra toda em um pega-pega paralisado, para salvar passar por baixo das pernas do colega.

Tarefa/atividade 2: Em um jogo de 5x5, FUTSAL usando toda a quadra, com o objetivo de fazer gol (goleiro(s) com cones) alunos de 12 a 14 anos todos identificados, com tempo para atacar e defender (2 min para fazer o gol).

APÊNDICE S – Primeira proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Pedro

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em realizar a **desmarcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não conseguem se desmarcar do adversário para receber a bola. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para que os alunos sejam capazes de se desmarcar para receber a bola:

Tarefa/atividade 1:

Divididos pelo quadra e equipe de dez ou onze jogadores, e alternadamente ao longo deste jogo o jogador deverá se deslocar e ocupar pontos de quadra, ou seja, o espaço de onde está, fazendo com que seu espaço, bem como os outros de quadra sejam ocupados pelos seus integrantes, sendo que estes espaços podem ser marcados com um "X" na quadra com fita dependendo do ideal e do objetivo do trabalho, com a finalidade de ser o mais eficaz possível. Atividade sugerida para os alunos idade 12 anos em diante

Tarefa/atividade 2:

Brincadeira de 10 jogadores, as equipes se deslocam procurando fazer 10 passes, sendo que a outra equipe procura roubar a bola e ocupar estes passes, trabalhando deslocamento e o fugir do adversário. Qualquer idade e número de jogadores.

APÊNDICE T – Primeira proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Ricardo

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em realizar a **desmarcação** em um jogo esportivo de invasão (futsal, basquetebol, handebol, futebol), ou seja, os alunos não conseguem se desmarcar do adversário para receber a bola. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para que os alunos sejam capazes de se desmarcar para receber a bola:

Tarefa/atividade 1:

BRINCADEIRA DO MOLLEGO: Um ALUNO NO MEIO DA QUADRA NÃO PODEMOS SAIR DE CIMA DA LINHA DO MEIO DA QUADRA PODEMOS ALEVAR SE DESLOCAR ENCIAM PARA LATERALMENTE. OS DEMAIS ALUNOS TERÃO QUE ATRAVESSAR A QUADRA AO SINAL DO PROFESSOR TEMO POR OBJETIVO PASSAR PARA O OUTRO LADO SEM DEIXAR QUE O ALUNO DO CENTRO TOQUE ELE "PEGAR". O ALUNO DO CENTRO TERÁ UMA ÁREA DELIMITADA PARA CORRER LATERALMENTE E PEGAR.

Tarefa/atividade 2:

EXERCÍCIO DE PASSE COM DESLOCAMENTO! PASSAR A BOLA AO LHEGA DA DIREITA E REALIZAR um DESLOCAMENTO PELO CÔRNER QUE ESTARÁ COLOCADO NA SUA ESCURAS, APÓS ISSO RECEBER A BOLA NOVAMENTE E REALIZAR O ARRUMASSO.

APÊNDICE U – Primeira proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Alberto

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em **finalizar no momento mais adequado**. Ou seja, há momentos em que eles estão “livres de marcação” e não finalizam e, outros, em que finalizam mesmo quando não tem uma boa condição para o arremate, uma vez que estão pressionados pelos defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para ajudar o referido grupo de alunos a finalizar quando estiver em condições favoráveis:

Tarefa/atividade 1: 12 a 14 ANOS / BASQUETE
 3 CONTRA 3 NA LÍNEA DE TRÊS PONTOS, BOLA COM AURA DO MEIO, ESTE DEVE PASSAR A BOLA PARA UM DOS LADOS, EM SEGUIDA DESLOCAR-SE PARA O LADO CONTRÁRIO E FAZER UM CONTRA-LIVRE NO MOMENTO DE SEU COMPANHEIRO.
 O COMPANHEIRO QUE ESTIVER COM A BOLA, OBSERVARÁ O MOVIMENTO PARA EFETUAR O PASSO AO COMPANHEIRO QUE FICOU LIVRE APÓS RECEBER O CONTRA-LIVRE, ESTE DEFINIRÁ O LIVRE INDO PARA A CESTA.

Tarefa/atividade 2: 15 a 17 ANOS - HANDEBOL
 6 CONTRA 6, A BOLA DEVERÁ ESTAR COM O PRIMEIRO CÂMPUS, O QUAL DEVE EFETUAR PASSOS COM OS DEMAIS INTEGRANTES DO SEU TIME, FAZENDO A DEFESA ADVERSÁRIO MOVIMENTAR-SE DE UM LADO PARA OUTRO.
 QUANDO A OFESA ESTIVER DESILIBERADA, DEVE SER EFETUADO UM PASSO MARCADANTE NUMA DAS PARTES, PARA QUE O ARREMATÉ ANTERESSE O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL AO GOL.

APÊNDICE V – Primeira proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pela professora Cláudia

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em **finalizar no momento mais adequado**. Ou seja, há momentos em que eles estão “livres de marcação” e não finalizam e, outros, em que finalizam mesmo quando não tem uma boa condição para o arremate, uma vez que estão pressionados pelos defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para ajudar o referido grupo de alunos a finalizar quando estiver em condições favoráveis:

Tarefa/atividade 1:

no futsal, alunos divididos em duas equipes, 1 goleiro e apenas meio campo, durante um tempo combinado 1 equipe apenas irá marcar, a outra equipe irá fazer passes, driblar e analisar o melhor momento de chutar a bola.

Depois inverte a vez e a equipe que só estava marcando também cria estratégias e analisar o melhor momento.

Tarefa/atividade 2:

no handebol, criamos uma barreira ao redor da área do gol, a outra equipe fará passes, também somente em meio campo, tentando se deslocar próximo a barreira e a área do gol e o aluno terá de visualizar o melhor momento, desobrir o furo da barreira e então arremessar. Depois inverte as posições.

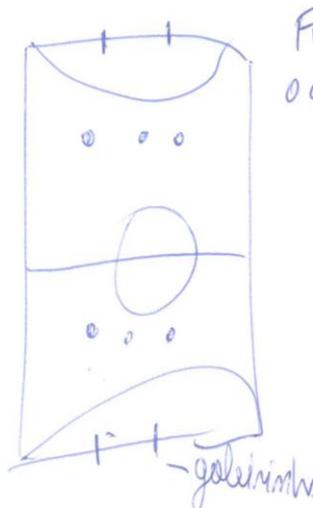
APÊNDICE W – Primeira proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Danilo

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em **finalizar no momento mais adequado**. Ou seja, há momentos em que eles estão “livres de marcação” e não finalizam e, outros, em que finalizam mesmo quando não tem uma boa condição para o arremate, uma vez que estão pressionados pelos defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para ajudar o referido grupo de alunos a finalizar quando estiver em condições favoráveis:

Tarefa/atividade 1:

3x3 - alunos com 10 a 12 anos com uma finalidade de FAZER o gol, de posse de bola o aluno tem (um minuto para FAZER) o gol.



Tarefa/atividade 2:

4x4 - Os alunos com 9 a 12 anos, tem como objetivo, passar o meio do quadrado de um Finalizar o gol, no momento que o professor apitar . . .



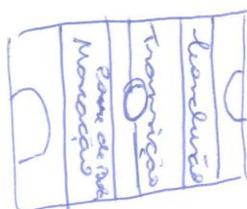
APÊNDICE X – Primeira proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Pedro

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em **finalizar no momento mais adequado**. Ou seja, há momentos em que eles estão “livres de marcação” e não finalizam e, outros, em que finalizam mesmo quando não tem uma boa condição para o arremate, uma vez que estão pressionados pelos defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para ajudar o referido grupo de alunos a finalizar quando estiver em condições favoráveis:

Tarefa/atividade 1:

Dividi-se a quadra em pontos chamados, ponto de marcação, ponto de transição e conclusão, através de umar fitas e equipe vai trabalhando e bola num limite de fases e ao chegar no ponto de conclusão efetua o chute, normalmente 5 fases, 12 metros em diante.



Tarefa/atividade 2:

Trabalhar na quadra, ataque & defesa, diminuindo o número de fases e definindo o quanto antes, sempre fazendo o análise da situação e as possibilidades que o atleta se encontra, fazendo ele perceber o que acontece a sua volta. Idade 13 em diante.

APÊNDICE Y – Primeira proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Ricardo

PROPOSIÇÃO DE TAREFAS PARA OS ALUNOS

Imaginamos que você precisa propor duas tarefas/atividades para um grupo de alunos (você pode escolher quantos alunos formam esse grupo e a idade deles) que está com dificuldade em **finalizar no momento mais adequado**. Ou seja, há momentos em que eles estão “livres de marcação” e não finalizam e, outros, em que finalizam mesmo quando não tem uma boa condição para o arremate, uma vez que estão pressionados pelos defensores. Desse modo, descreva abaixo duas tarefas/atividades que você propõe para ajudar o referido grupo de alunos a finalizar quando estiver em condições favoráveis:

Tarefa/atividade 1:

BASQUETE: REALIZAR PASSES EM TRÊS DE UM LADO ATÉ CHEGAR AO OUTRO LADO DA QUADRA PODENDO ARREMESSAR NA CESTA APENAS QUANDO CHEGAR PERTO DE UM ARCO QUE SERÁ COLOCADO NO CHÃO PERTO DA CESTA.

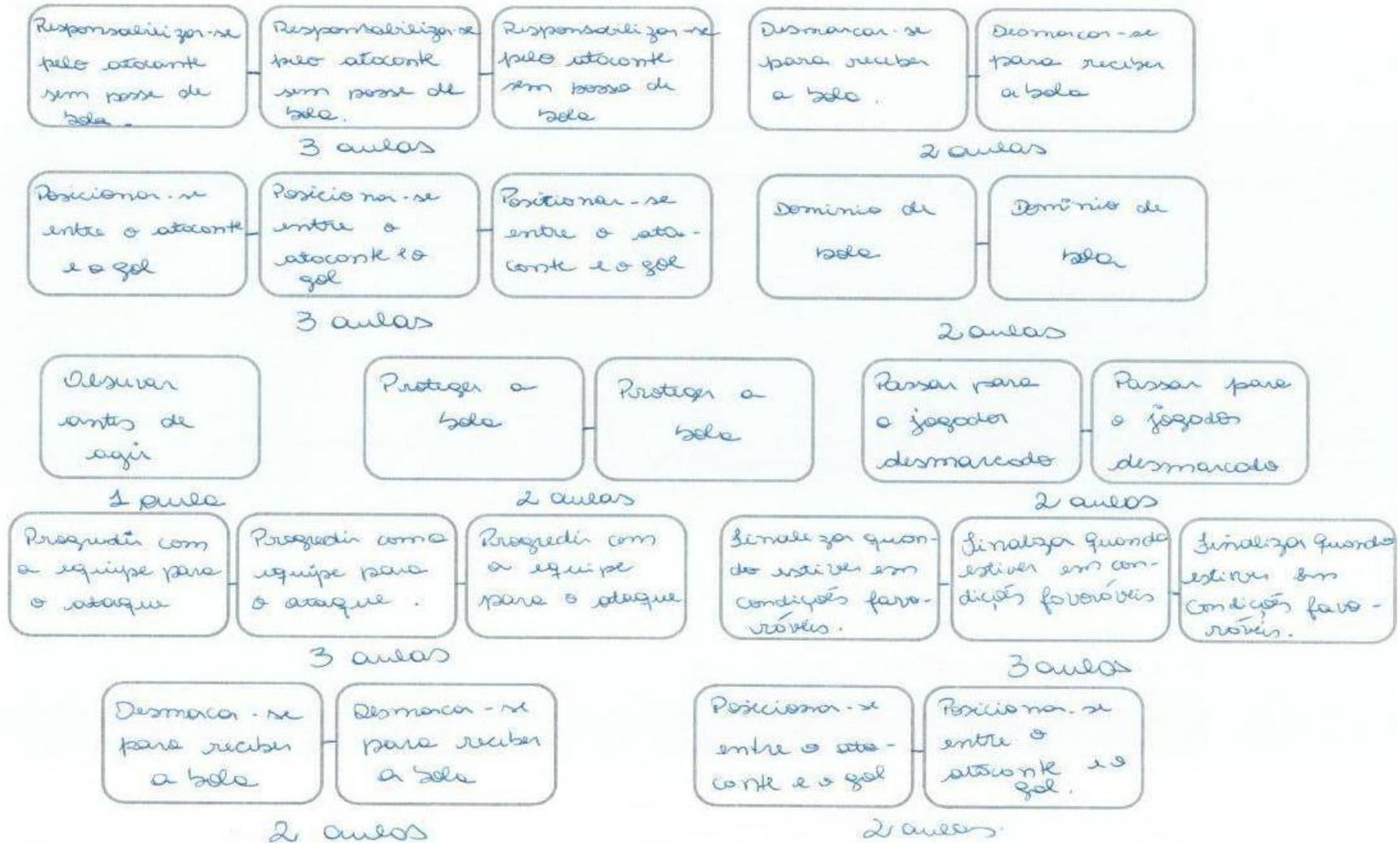
Tarefa/atividade 2:

NO MOMENTO NÃO SURTIU NENHUMA ATIVIDADE

APÊNDICE Z – Unidade didática criada pelo professor Alberto



APÊNDICE AA – Unidade didática criada pela professora Cláudia

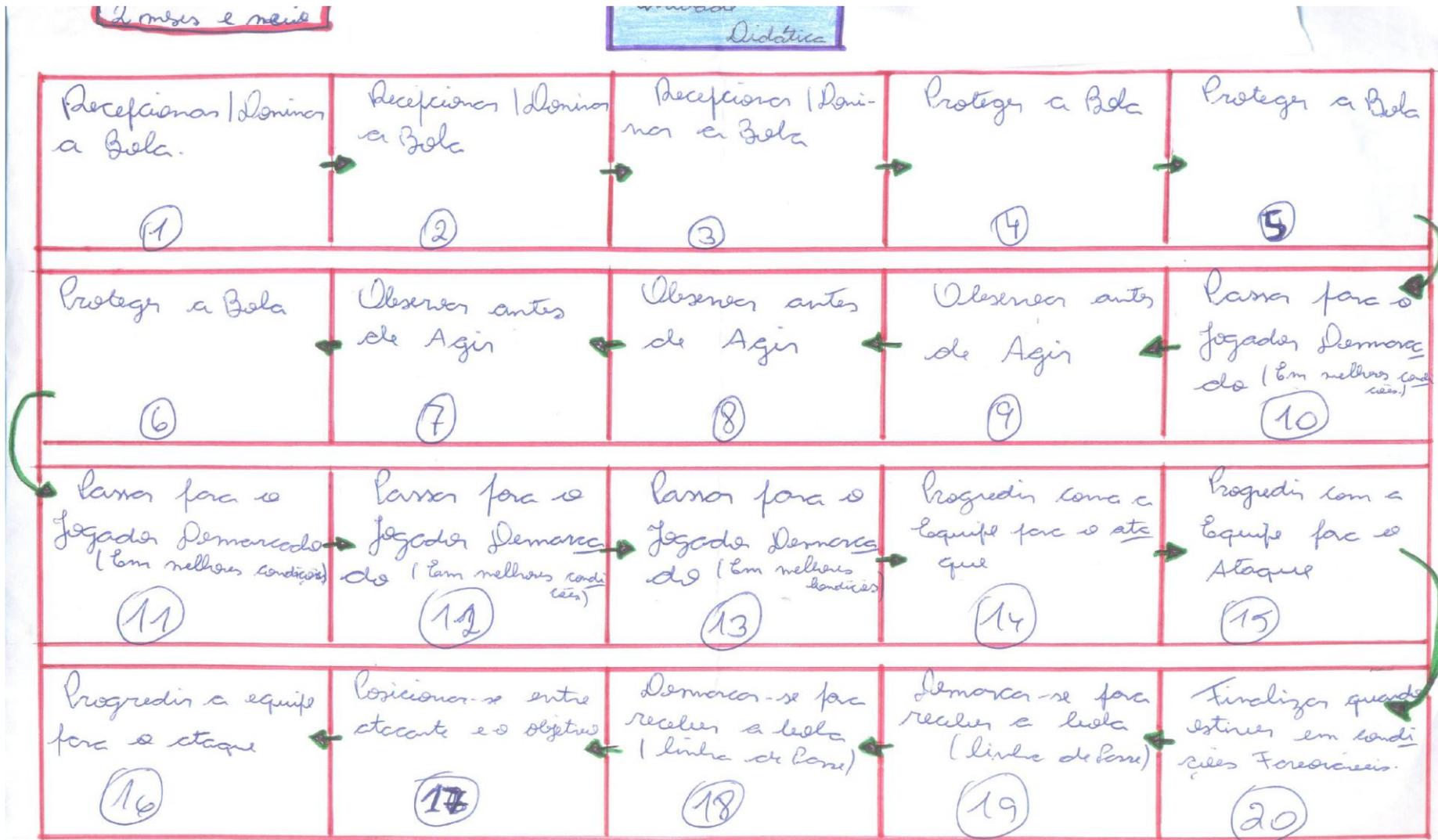


APÊNDICE BB – Unidade didática criada pelo professor Danilo

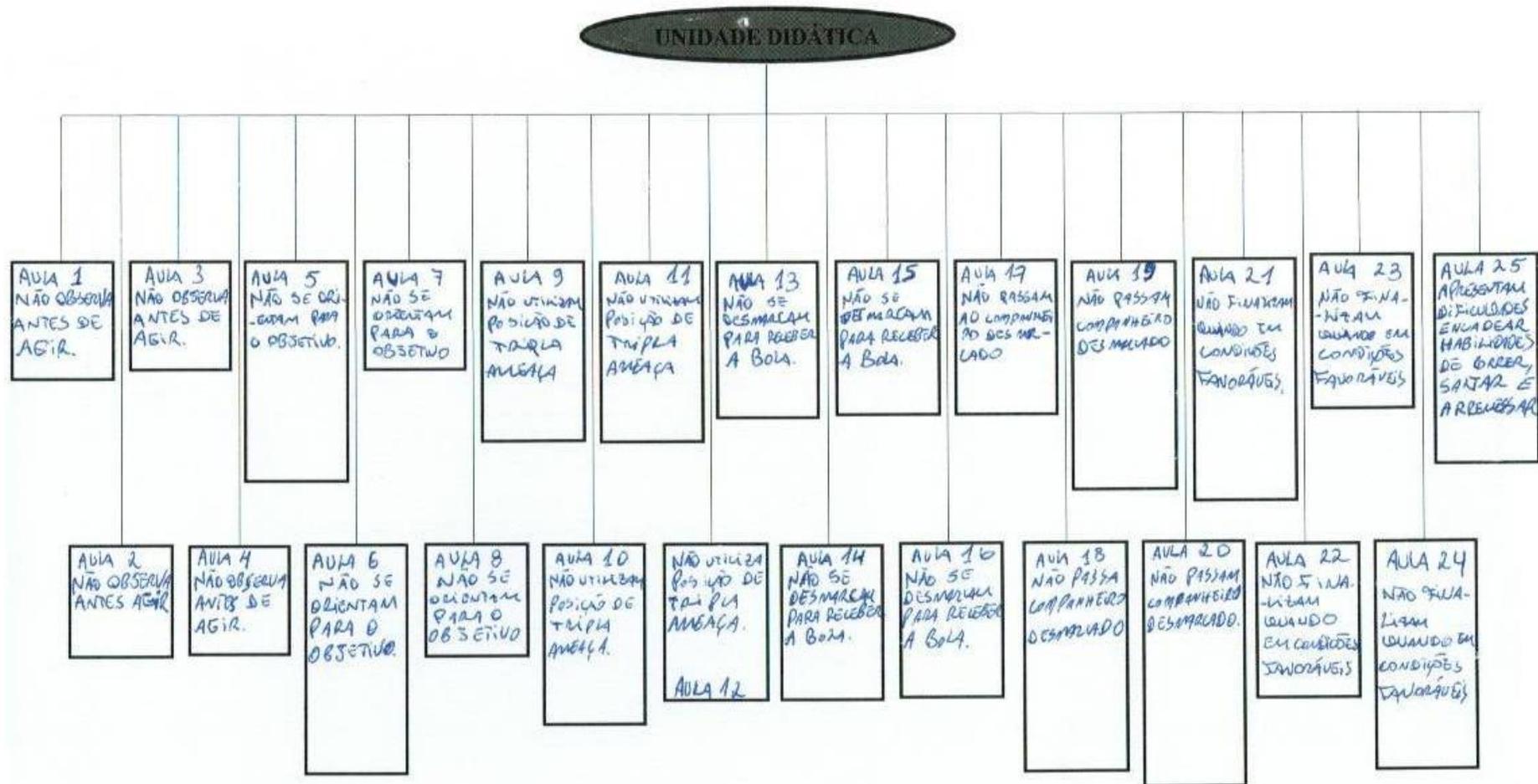
UNIDADE DIDÁTICA (25 AULAS) FUTSAL

- | | | | | |
|---|--|---|--|---|
| 1 OBSERVAR antes de agir | 2 observar antes de agir | 3 observar antes de agir | 4 passar para o Jogador desmarcado | 5 passar para o Jogador desmarcado |
| 6 passar para o Jogador desmarcado | 7 progredir com a equipe para o ataque | 8 progredir com a equipe para o ataque | 9 progredir com a equipe para o ataque | |
| 10 Desmarcar para receber a bola | 11 Desmarcar para receber a bola | 12 Desmarcar para receber a bola | 13 proteger a bola | 14 proteger a bola |
| 15 proteger a bola | 16 Dominio de Bola | 17 Dominio DE Bola | 18 Dominio DE Bola | 19 Finalizar quando estiver em condições Favoráveis |
| 20 Finalizar quando estiver em condições Favoráveis | | 21 Finalizar quando estiver em condições Favoráveis | | |

APÊNDICE CC – Unidade didática criada pelo professor Pedro



APÊNDICE DD – Unidade didática criada pelo professor Ricardo



APÊNDICE EE – Novo diagnóstico realizado pelo professor Alberto

- DIAGNÓSTICO

- NÃO SE RESPONSABILIZA PELA ADVERSÁRIO DIRETO
- NÃO OBSERVA ANTES A B/R.
- NÃO DESMARRA P/ RECEBER A BOLA.
- NÃO SE ANTIPOU PARA O OBJETIVO.
- NÃO SE POSICIONA ENTRE A LINHA IMAGINÁRIA DO GOL.
- NÃO ACOMPANHA A EQUIPE P/ O CAMP DE Jogo
- NÃO SINALIZA PARA RECEBER O PASSE.
- NÃO PASSA NO MOMENTO MAIS APROPRIADO.
- NÃO CRIA LINHA PASSE.
- NÃO OBEDECE AS REGRAS DO JOGO
- NÃO PROIBIDEN PARA O CAMP ATACANTE.
- NÃO FINALIZA MOMENTO MAIS ADEQUADO.
- NÃO RETORNAM PARA A DEFESA.
- NÃO JOGAM EM EQUIPE
- NÃO SE POSICIONAM EM CONDIÇÕES DE FINALIZAR

APÊNDICE FF – Novo diagnóstico realizado pela professora Cláudia

* Diagnóstico 05/05/14

- Não realiza marcação
- Não se posiciona entre o atacante e o gol.
- Não passa a bola para o jogador desmarcado
- Não obedece as regras do jogo
- Não observa antes de agir
- Não progride com a bola
- Não se desmarca para receber a bola
- Não domina a bola
- Não finaliza em condições favoráveis.

APÊNDICE GG – Novo diagnóstico realizado pelo professor Danilo

1 Diagnóstico // (-5/05/2014)

- mãe observa antes de agir
- mãe obedece as regras do jogo
- mãe ficam entre a linha de passe
- mãe se preocupam com o seu marcador
- mãe para para o além desmarcado
- mãe fazem o passe corretamente
- mãe se preocupa com o seu momento de chiblé
- material não adequado para o jogo (descrevem um tabela de valores)
- não escutam o movimento Coneto, passe e condução
- não escutam a realização da marcação Coneto sobre o adversário
- mãe ficam entre a linha imaginária, para o passe.
- mãe ficam entre a marcador e o objetivo
- mãe se deslocam para o objetivo.
- mãe conseguem executar o movimento de deslocamento
- não finalizam em condições favoráveis.

APÊNDICE HH – Novo diagnóstico realizado pelo professor Pedro

Diagnóstico

- Não olhe para antes de agir
- Não se responsabilize pelo seu marcador direito
- Não se demore
- Não fique ^{em} uma linha imaginária, entre o atacante direito e o gol.
- Não obedecer a regra do jogo.
- Não executar com em "L" e nem em "V".
- Não fazer fac o confusão em melhores condições
- Não finalize no momento adequado.
- Não execute o passe adequado

APÊNDICE II – Novo diagnóstico realizado pelo professor Ricardo

DIAGNÓSTICO

- NÃO SE RESPONSABILIZA PELO SEU MARCADOR.
- LINHA IMAGINÁRIA (NÃO SE POSICIONA).
- NÃO OBSERVA ANTES DE AGIR.
- NÃO PASSA PARA O COLEGA DESMARCADO.
- NÃO FINALIZA NO MOMENTO CERTO.
- NÃO RETORNA PARA A DEFESA.
- NÃO OBSERVA AS REBRAS DO TOBO.
- NÃO PROGREDI PARA O ATAQUE.
- NÃO EXECUTA O MOVIMENTO DA LANÇA DO PASSE CORRETO.
- NÃO SE DESMARCA PARA RECUPERAR A BOLA.
- NÃO EXECUTA O MOVIMENTO DE FINALIZAÇÃO DE MANEIRA CORRETA.

APÊNDICE JJ – Novo plano de aula realizado pelo professor Alberto

Objetivo: Passar ao jogador em condições mais favoráveis.

1. Primeiro momento.

- Grupo de 6 alunos, formando um círculo.
- Todos os alunos recebem um número. Um aluno dentro do círculo chamará um número e o aluno chamado deve finalizar com os mãos onde quer o passe.
- Na 2ª parte, os alunos de fora do círculo estarão em movimento, e o de dentro terá interceptar o passe.

2. Jogo inicial (Basquetebol)

- Participantes 3 x 3
- Objetivo: Fazer cesta
- Descrição: Jogo acontece na quadra de basquetebol.
- Sendo que a marcação será feita na quadra toda.
- AQB deve passar ao colega em melhores condições.
- Condição:
 - Não pode bater (Quitar) a bola.
 - Marcações será individual.

3. Consciência Tática:

- Jogador devem focar principalmente o AQB.
- Quando passar a bola?
 - R: Quando o companheiro se desmarcar e pedir o passe (s: marcar)
- Para quem passar?
 - R: Para companheiro que estiver em melhores condições no campo de jogo.
- Como passar a bola? E em que momento?
 - R: A bola deve ser passada firme, onde o colega está rivalizando, do lado anterior da marcação.
- Deve ser dado o passe no momento em que o colega estiver em melhores condições, ou seja em condições mais favoráveis.

4. Torneio

Participantes: 3x2, 4x3 e 5x4

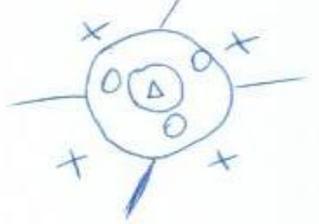
- Objetivos do jogo:
 - Achar a sala dentro de um símbolo (Arce)
 - Pendurado na rede.
 - Equipe com posse de sala deverá sentar no chão.
 - Não pode fazer contato com adversário.
 - Toda vez que a sala for omeçada dentro do símbolo será efetuado um ponto.

- 5. jogo final

- Basquetebol 5x5

- Deve-se salientar que a decisão de passar a sala será ~~o~~ nome o AC PB.
- O time deve ser todo os companheiros de ataque e que estiver em condição mais favoráveis.
- Nesta etapa da aula, os alunos poderão fazer uso do dribble.
- Marcação individual e por toda a quadra.

APÊNDICE KK – Novo plano de aula realizado pela professora Cláudia

Plano de Aula
Modalidade esportiva: <u>Futsal</u>
Objetivo: <u>Finalização no momento adequado.</u>
Descrição/desenvolvimento:
<p>1- O espaço da atividade terá um círculo menor central, por fora um círculo maior e a parte de fora do círculo será dividida 4 espaços. O círculo maior deve ter uma distância de aproximadamente 2m do menor. No círculo menor será colocado um cone, que os jogadores do círculo de fora deverão acertar. Entre os círculos (menor e maior) estará livremente dispostos 3 atletas, onde os mesmos farão a interceptação da bola. Os de fora será dispostos 1 atleta em toda espaço já definido que trará os pontos entre si com o objetivo de finalizar no momento adequado, calculando o cone e assim marcando pontos.</p> <p>Obs: o jogo pode ser 3x3, ou então em caso de sobra de alunos, dispor ele ao centro do pequeno círculo para que assim os colegas possam a bola para ele no intuito de acertar o cone. Utiliza-se a bola de Handebol.</p> <p>Ex:</p> 
<p>2- esse momento é utilizado para as perguntas.</p> <p>Ex: * Quando devemos finalizar? * Vocês finalizam todas as vezes desmarcadas? * Qual a melhor situação para finalizar?</p>

* Vocês observaram no momento da finalização, se algum colega estava em condições de finalizar?

3- Três jogadores atacantes sem de meio da quadra com a bola trocando passes, dois jogadores de defesa estarão fazendo a marcação e 1 jogador estará no gol, sendo assim os jogadores atacantes terão de passar a bola um para o outro em direção ao gol, buscando a melhor hora de finalizar. Haverá um redi-zio entre os três alunos de marcação para que todos possam marcar e passar pelo gol. Depois tente para que os mesmos possam finalizar.

ex.: $\begin{array}{|c|} \hline \Delta \\ \hline \end{array} / \text{gol}$
 $\Delta \Delta$

$\times \times \times$
 ———— \bigcirc meio
 quadra

4- Justificar a importância da finalização, e porque de estarmos fazendo esses movimen-tos e estarmos participando de aula nessa estrutura.

5- O jogo aconteceu normal, porém é coloca-do um coelho no meio do jogo. O mesmo ajudará sempre o time que estiver com posse de bola. Basta o número de alunos segun-tar, coloca-se dois coelhos, a ideia é sem-pre ter um em zangem a mais no time para assim facilitar a movimentação e permitir os jogadores que estiver disponível fazer uma melhor finalização.

APÊNDICE LL – Novo plano de aula realizado pelo professor Danilo

Plano de Aula
Modalidade esportiva: HANDEBOL
Conteúdo: DES MARCAÇÃO
Objetivo: proporcionar aos alunos condições para que reflitam sobre as regras e desmarcas nas situações de jogo
Descrição/desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> → Alongamento → Aquecimento - TAREFA TIPO 3 - Com Tomada DE decisão - pega-paga c/ coletes. Todos os alunos com um colete de "Rabo" e ao sinal do professor, todos devem pegar um "Rabo" e cuidar do seu. * ① Jogo 3X3 Meia quadra de "Volei": objetivo sem andar com a bola, pode pifar uma vez e finalizar perto do cone "Lmt". * ② FAZER perguntas aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> - O que você deve FAZER p/ receber a bola. - porque eu deve me desmarcar p/ receber a bola. - como eu posso FAZER ISSO? * ③ Dividir o grupo de alunos em equipes da quadra, e fazer um 2X2 ou 3X2. * ④ Jogo 3X3, Meia quadra (comparar com a primeira). * ⑤ Jogo formal.

APÊNDICE MM – Novo plano de aula realizado pelo professor Pedro

Objetivos: Deserve antes de agir

Modalidade: Futsal

Parte 1. Alunos dispostos pela quadra, organizados em jogos reduzidos 3x3, sendo que a quadra está dividida em 4 partes, o jogo segue algumas regras, como fazer gol na goleira do adversário, sendo que os jogadores não podem conduzir a bola.

Parte 2. Questionamentos

- * Onde tenho que fazer o gol?
- * Tenho olhado para meu objetivo?
- * Tenho observado todos os meus colegas que estão jogando comigo?
- * Estou buscando a melhor opção? O que eu poderia melhorar?

Parte 3. Trabalho técnico/Tática

Espaço reduzido 3x3 ou 4x4, quem estiver de fora da linha não poderá conduzir, e o ponto se consiste em fazer fora o colega de equipe que receber a bola dentro das golerinhas estabelecidas, os marcadores deverão estar a 2m² de distância da golerinha, e os que estiverem de fora da linha terão 4 segundos para executar o passe.

Parte 4. Câmara para receber o aprendizado.

APÊNDICE NN – Novo plano de aula realizado pelo professor Ricardo

Plano de Aula	
Modalidade esportiva:	FUTSAL
Conteúdo:	JOGAR EM EQUIPE
Objetivo:	JOGAR COM OS COMPANHEIROS
Descrição/desenvolvimento:	
<p>ATIVIDADE DE AQUECIMENTO: PEGA-PEGA CORRENTE. DELIMITA-SE UMA ÁREA ONDE UM ALUNO COMEÇARÁ COMO PEGADOR OS DEMAIS COLEGAS SERÃO FUGITIVOS, CADA ALUNO QUE O PEGADOR ENCAIXAR TERÁ QUE DAR A MÃO PARA FORMANDO UMA CORRENTE, ATÉ QUE TODOS ALUNOS SEJAM PEGOS.</p>	
<p>ATIVIDADE 1: JOGO DE FUTSAL 3x3 (JOGO COM ESTRUTURA REDUZIDA) DIVIDIR A QUADRA DE FUTSAL EM 4 MIMI QUADRAS, SENDO ASSIM 24 ALUNOS JOGANDO AO MESMO TEMPO.</p>	
<p>ATIVIDADE 2: EXEMPIFICAÇÕES, DEMONSTRAÇÕES, QUESTIONAMENTOS. FUTSAL É UM ESPORTE COLETIVO? PORQUE É IMPORTANTE JOGAR EM EQUIPE. NINGUÉM GANHA UM JOGO SOZINHO EM UM ESPORTE COLETIVO. DAR ÊNFASE NO JOGO COLETIVO.</p>	
<p>ATIVIDADE 3: JOGO DOS DO PASSES. SERÃO FORMADAS DUAS EQUIPES CADA UMA TERÁ COMO OBJETIVO FORMAR 10 PASSES NA SEQUÊNCIA PARA CONSEQUENTEMENTE FORMAR UM PONTO SENDO COMO REGRA O ALUNO QUE DOMINAR A BOLA COM A SOLA DO PÉ O ATUVA DA EQUIPE ADVERSÁRIA NÃO PODERÁ ROUBAR A BOLA E O ALUNO DE POSSE DA BOLA TERÁ CINCO SEGUNDAS PARA FAZER O PASSE SEMÃO PERDERÁ A POSSE DA BOLA.</p>	
<p>ATIVIDADE 4: JUSTIFICAR A IMPORTÂNCIA DO JOGO EM EQUIPE, REFORÇAR QUE NOS ESPORTES COLETIVOS NINGUÉM GANHA UM JOGO SOZINHO, PODERÁ NUMA EQUIPE TER UM ATUVA QUE SE DESTAQUE MAS QUE MESMO ASSIM ESTE ATUVA NÃO GANHA UM JOGO SOZINHO.</p>	
<p>ATIVIDADE 5: JOGO FORMAL</p>	

APÊNDICE OO – Nova proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Alberto

MARCAÇÃO INDIVIDUAL

- **Formação.** 3 ALUNOS, 2 ALUNOS POSICIONADOS DENTRO DE UM CÍRCULO, UM SEM O MARCADOR É O OUTRO RECEBERÁ RECEBER O PASSO DO 3º ALUNO QUE ESTARÁ DE POSSE DE BOLA FORA DO CÍRCULO.

TAREFA 2.

- **Formação.** 3 x 3, ALUNOS EXERCITANDO 4 MARCAS INDIVIDUAIS, AQUELE COM POSSE DE BOLA SÓ DEVE PASSAR AO COLETA QUE EFETUA UMA DESMARCAÇÃO EM L OU U. TODA VEZ QUE O COLETA RECEBER DESTA FORMA SÓ EFETUA UM PONTE.

APÊNDICE PP – Nova proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pela professora Cláudia

* Marcação Individual *

+ 2ºm jogo formal de Handebol, onde cada aluno deve se responsabilizar pelo colega escolhido para marcar, esse não pode se descuidar do aluno, e sempre ficar colocado entre o colega atacante e o gol estar sempre disposto, impedindo o atacante de marcar gol, dentro do gol na linha fica 1 cone e atacante deverá sair esse cone para marcar ponto.

+ Divide a quadra em 4 espaços 3x3, um da equipe segura um bomboli que é móvel e mesmo pode se deslocar pelas linhas brancas ao redor da quadra, os jogadores da outra equipe deverão tocar passes e se deslocar para evitar a bola pelo meio do bomboli, os outros jogadores deverão se colocar a frente para impedir o atacante de marcar ponto.

APÊNDICE QQ – Nova proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Danilo

Marcação Individual

* Grupo de alunos, numa quadra de Vôlei, Fazem um jogo 3x3, com cones no Final da quadra, pode dar 3 Toques ^{conduzida} na Bola e arremessar o cone a 1m de distância.

* Jogo 3x3, Reduzido na quadra de Vôlei, com o objetivo de ficar entre a linha imaginária, coloca o marcador no Fundo da quadra e objetivo é ~~passar pelo~~ superar o marcador, a equipe FAZ ponto..

APÊNDICE RR – Nova proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Pedro

Marcação Individual

Tarefa 1. Alunos estão divididos em duas equipes, sendo que no fundo da quadra, se encontram uma letra de cada lado. A tarefa consiste em alcançar a letra no campo adversário, quando isso acontece a equipe marca 1 ponto, para evitar que a letra se pegue, os alunos devem marcar nos elos, congelando os mesmos, sendo que só podem ser descongelados quando os da mesma equipe relaxam.

Tarefa 2. Alunos 3x3, o ponto é marcado quando o jogador se encontra entre o atacante direto e a rede numa linha imaginária, sendo que duas redes estão colocadas uma em cada lado da quadra.

APÊNDICE SS – Nova proposição de tarefas para a *marcação individual*, realizada pelo professor Ricardo

MARCAÇÃO INDIVIDUAL

→ ALUNOS DISTRIBUÍDOS NA QUADRA DE VOLEI, CADA ALUNO TERÁ QUE DEFENDER SEU CONE O OBJETIVO DO JOGO É PROTEGER SEU CONE E ATACAR (DERREBAR) O CONE DO ADVERSÁRIO GANHA O ALUNO QUE FICAR COM SEU CONE EM PÉ POR ÚLTIMO.

→ JOGO 3x3 COM OBJETIVO DA EQUIPE COM O ALUNO QUE RECEBER A BOLA A PARTIR DA LINHA DE FUNDO SOMENTE ASSIM A EQUIPE FICARÁ POUCO. SÓ PODERÁ PASSAR A LINHA DE FUNDO PARA RECEBER A BOLA NÃO PODENDO FICAR PARADO ESPERANDO A BOLA.

APÊNDICE TT – Nova proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Alberto

DESMARCAÇÃO

TAREFA 1

Formação 3 x 3 posicionados na quadra de Voleibol, equipe de posse de bola. ANTES DE PASSES DEVERÁ APROXIMAR A BOLA POR ENTRE OS CORES LOCALIZADOS NO FINAL DA QUADRA. SOMENTE RECEBERÁ A BOLA COM AS MÃOS.

TAREFA 2

- DIFÍCIL, 2 ALUNOS MANUO, 2 CORES POSICIONADOS A MAIS DE MÃOS 2 MÃOS UM DO OUTRO, UM ALUNO NA LÍNEA ENTRE OS CORES, TODA VEZ QUE O ALUNO AVANÇAR UM PASSO A LÍNEA ENTRE OS CORES, ANTES DE MOVIMENTOS DE DIREÇÃO EM L OU V SERÁ EFETUADO UM PAVIO.

SEM DRIBLES, SOMENTE PASSES. ALUNO QUE ESTA COM PASSE DE BOLA DEVERÁ UTILIZAR A POSIÇÃO DE TRÍPLA QUEBRA É O PÉ DE PIVÔ, COM A FINALIDADE DE MELHORAR AS CONDIÇÕES DE PASSE.

APÊNDICE UU – Nova proposição de tarefas para a *desmarcação*, realizada pela professora Cláudia

Desmarcação

① jogo de 5 passes, divide a quadra 4x4, a bola deve ser passada 5 vezes, não pode ser quicada, toda vez que o colega está fora ou fora a bola realiza a desmarcação em L e V para cruzá-la.

② Os alunos divididos em duas colunas frente a frente cada aluno numerado, com uma linha ~~desenhada~~ desenhada.

1	2	3	4	5
5	4	3	2	1

o professor chamar um número ambos vão para o meio da quadra e professor estabelece antes qual das colunas será o atacante, assim o aluno da coluna que ataca deverá se desmarcar do aluno que vem para ele no caso se conseguir passar a linha marcada marca ponto.

APÊNDICE VV – Nova proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Danilo

Desmarcação

① Quadra de Vôlei, reduzido "4x4", cones no Final da quadra de vôlei, não podem conduzir a Bola e devem acertar o cone no final da quadra.

② Grupos de "2x2" decididos na quadra, cones colocados na quadra, sem conduzir a Bola com o objetivo de acertar o cone.

APÊNDICE WW – Nova proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Pedro

Desmarcação

Tarefa 1. Alguns três contra três, os alunos não podem conduzir, os pontos são marcados, quando conseguem executar os passes, e quando chegam ao meio que está colocado no fundo do quadro após, quatro passes para seleções diferentes.

Tarefa 2. 3x3, dentro do quadro de selê, só vale ponto, quando o seleção se desmarca e recebe a bola, sendo que no fundo do quadro, existem 2 metas.

APÊNDICE XX – Nova proposição de tarefas para a desmarcação, realizada pelo professor Ricardo

DESMARCAÇÃO

- Em duplas um aluno iniciará tendo como objetivo ultrapassar a quadra oposta sem que sua dupla toque o seu corpo, cada vez que ele conseguir chegar até o lado oposto a quadra ele marca um ponto depois de um tempo trocará a função o aluno marcará terá o objetivo de se desmarcar. Este exercício é delimitado uma área.

- Jogo 3x3 com estruturas reduzida na quadra de vôlei tendo como objetivo fazer o gol com as mãos (mini golóias) tendo como regra não colocar a bola no chão, permitindo apenas passes entre as equipes.

APÊNDICE YY – Nova proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Alberto

FINALIZAR EM CONDIÇÕES FAVORÁVEIS

TAREFA.

- 3 X 2, 3 ANOS POSICIONADOS FORA DE UM CÍRCULO.
2 ANOS DENTRO DO CÍRCULO, QUE TEM A FUNÇÃO
DE PROTEGER UM CONE QUE ESTÁ DENTRO DO
CÍRCULO.

ANOS DE FORA DO CÍRCULO, INCLUSIVE PASSAR
TUDO SE E TENTARÃO ACHAR O CONE NO MOMENTO
MAIS ADEQUADO.

TAREFA

- 2 X 1, UM ANNO DENTRO DE UM ARCO (BAMBOLÉ), ESSE
SERÁ O DEFENSOR DE UM PEQUENO CONE.
OS DOIS ANOS DE FORA, TROCAM PASSO E FINALIZAM
NO MOMENTO QUE ACHAREM MAIS ADEQUADO.

APÊNDICE ZZ – Nova proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pela professora Cláudia

Finalizar em condições favoráveis

1- Em estrutura reduzida, 3×2 os jogadores deverão realizar o gol, assim em maior ordem numérica, ajuda a chegar mais vezes a oportunidade de chutar a gol.

2. ~~Realizar~~ Estrutura reduzida $4 \times 4 + 1$, um jogador é o coínga com um joleco de cor diferente e esse joga para o time que está conduzindo a bola, assim favorecendo a maior ordem numérica para um time.

APÊNDICE AAA – Nova proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Danilo

Finaliza em condições favoráveis

① Em uma quadra reduzida "3x2" fazer com o objetivo de fazer o gol. Sem conduzir a bola, FAZER o gol em 2 cones.

② "4x3" - Colocar "o cone" no centro da quadra, 3 alunos defendem o cone e 4 alunos tentam abrir o "meio", e' ponto quando abrem o "cone".

APÊNDICE BBB – Nova proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Pedro

Finalizar quando estiver em condições favoráveis
 Tarefa 1. Quadra repartida em 4 partes, sendo que no mesmo, acontecem jogos de 3×2 , 2×1 , o ponto é marcado quando o jogador finalizar ~~sem~~ estar marcado.

Tarefa 2. Num jogo 3×3 com um winga, que ajuda a equipe que estiver no ataque, sendo o objetivo o gol, sendo que para marcar o ponto deverá fazer o passe para quem estiver melhor condições de finalizar, ou o próprio gol, quadra dividida em 4 partes, acontecendo vários jogos ao mesmo tempo.

APÊNDICE CCC – Nova proposição de tarefas para a finalizar no momento mais adequado, realizada pelo professor Ricardo

→ ATIVIDADE DE 3×2 utilizando uma META DE QUADRA NUMA BOLEIRA com GOLLEIRO. TEMPO COMO OBJETIVO A EQUIPE COM TRÊS ALUNOS FAZER O GOL E A EQUIPE COM DOIS ALUNOS TEM COMO OBJETIVO DEFENDER A META. CADA VEZ QUE O TRIO ATACANTE FAZEM UMA TENTATIVA DE GOL TROCA O TRIO DE ATACANTE, E ASSIM SUCESSIVAMENTE. Definindo o número de ALUNOS DA TURMA PODERÁ SER UTILIZADO OS DOIS LADOS DA QUADRA.

→ JOGO $3 \times 3 + 1$ em estrutura retangular com o OBJETIVO DE ACERTAR O CONE QUE SERÁ COLOCADO UM DE CADA LADO DE QUADRA PARA CADA EQUIPE DEFENDER O CONE DO SEU LADO DA QUADRA, O JOGO SERÁ REALIZADO NA QUADRA DE JOGUEI, NESTA ATIVIDADE SERÁ COLOCADO um ALUNO com cor de ^{DECOR} DISTINTO DAS DEMAIS EQUIPES (DUAS EQUIPES) como CORINGA ESTE ALUNO PODERÁ ATACAR E ACERTAR O CONE DA EQUIPE QUE ESTIVAR com posse de BOLA.

FINALIZADA EM CONDIÇÕES FAVORÁVEIS

APÊNDICE DDD – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Através deste, você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Se desejar maiores informações, poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51) 3308.3629.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: *Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada.*

Pesquisador: **Robson Machado Borges**

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (51) 99392770; e-mail: robsonmachadoborges@gmail.com

Orientador: Adroaldo Cezar Araujo Gaya

Telefone para contato: (51) 33085819

* O objetivo da pesquisa é verificar quais as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções dos professores de Educação Física, em relação aos processos de ensino dos esportes com interação entre adversários.

* A participação constituir-se-á de uma série de, aproximadamente, 23 (vinte e três) encontros, nos quais você, outros 4 participantes e o pesquisador, formarão um grupo para estudar o processo de ensino dos esportes com interação entre adversários. Cada encontro terá a duração de 2 (duas) horas.

* Durante os encontros, por ocasião da manifestação de entendimentos sobre diversos temas relacionados ao ensino dos esportes, existe a possibilidade de constrangimentos que os sujeitos (professores) poderão sofrer ao participar dos diálogos com o grupo (ora comigo, ora com os outros participantes). Para minimizar essa possibilidade, o pesquisador fará o papel de mediador conduzindo as elocuições e ideias para reflexão do grupo. Fica assegurado que as opiniões e falas não passarão pelo “julgamento” de “certas ou erradas” no que se refere a entendimentos e formas de ensino nas aulas. Pelo contrário, trata-se de compreensões pessoais constituídas de acordo com as oportunidades que se teve em relação aos assuntos em questão. Com essa estratégia de condução do processo, busca-se evitar situações constrangedoras tanto nos encontros, quanto nas observações e filmagens das aulas.

* Apenas o pesquisador, os orientadores e os membros da banca examinadora desta investigação, terão acesso às filmagens (das aulas ministradas pelos professores com seus alunos e dos encontros do grupo de estudos), gravações de áudio e as imagens que serão produzidas durante as reuniões. Após o encerramento das atividades, o referido material será eliminado/excluído/apagado. Com isso, busca-se minimizar de forma efetiva a possibilidade de riscos relativos à exposição pública dos participantes.

* Garantimos o sigilo de todas as informações fornecidas e asseguramos que as mesmas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem a garantia de poder retirar o Consentimento a qualquer momento.

* Nome e assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo *Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada*. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Robson Machado Borges sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu Consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Nome e assinatura do sujeito participante: _____

Local e Data: _____

**APÊNDICE EEE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(pais ou responsáveis)**

Senhores pais ou responsáveis

Pelo presente documento convidamos seu (sua) filho (a) a participar voluntariamente de duas aulas sobre ensino dos esportes, que ocorrerão no Programa Atleta do Futuro do Sesi, por ocasião do projeto de pesquisa “Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada”.

Nesse estudo propomos verificar quais as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de ensinar esportes com interação entre adversários de professores de Educação Física. Para tanto, as aulas serão filmadas. Assim, solicitamos vossa autorização para que seu (sua) filho (a) possa “aparecer” nas filmagens de duas aulas, que ocorrerão na turma do Programa Atleta do Futuro do Sesi que (sua) filho (a) frequenta.

Senhores pais, todo o desenvolvimento das aulas, que serão filmadas, ocorrerá normalmente como as outras aulas do referido programa, de modo que não induzem atividades para além daquelas praticadas normalmente. A condução das atividades será realizada pelo professor (a) do Sesi como ocorre normalmente, ficando a filmagem sobre a responsabilidade de Robson Machado Borges – aluno de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – e do professor Dr. Adroaldo Gaya – orientador do estudo.

Nesse sentido, os realizadores dessa pesquisa se mantêm a sua inteira disposição para esclarecimentos sobre qualquer dúvida. Além disso, o Sr (a) poderá não aceitar a filmagem das aulas a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional para o senhor (a) ou seu (sua) filho (a). Também esclarecemos que mesmo obtendo seu consentimento, seu (sua) filho (a) terá plena liberdade de participar ou não das filmagens das duas aulas.

Asseguramos que apenas o pesquisador, os orientadores e os membros da banca examinadora dessa investigação, terão acesso às filmagens. Após o encerramento das atividades, o referido material será eliminado/excluído/apagado. Com isso, busca-se minimizar de forma efetiva a possibilidade de riscos relativos à exposição pública dos participantes.

Ressaltamos que será mantida em sigilo a identidade dos alunos participantes das aulas filmadas nessa pesquisa. Os dados coletados servirão exclusivamente para fins de pesquisa

científica. Todos os resultados da investigação serão entregues à Coordenação do Programa Atleta do Futuro do Sesi, que seu (sua) filho (a) participa e ao professor da turma.

Agradecemos vossa colaboração e colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento, em qualquer etapa da realização do projeto. Os contatos poderão ser feitos da seguinte forma:

Orientador: Adroaldo Cezar Araujo Gaya. E-mail: acgaya@esef.ufrgs.br

Pesquisador: Robson Machado Borges. E-mail: robsonmachadoborges@gmail.com. Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (51) 99392770.

Se desejar maiores informações poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo telefone (51) 3308.3629

Nome e assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO (A) FILHO (A) NAS FILMAGENS

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, autorizo meu (minha) filho (a) _____, RG _____, a participar das filmagens de duas aulas, que ocorrerão na turma do Programa Atleta do Futuro do Sesi que meu (minha) filho (a) frequenta.

Nome e assinatura do pai/da mãe ou responsável: _____

Local e Data: _____

Nome e assinatura do aluno: _____

Local e Data: _____

APÊNDICE FFF – Grupo de estudos no Facebook

The screenshot shows a web browser window displaying a Facebook group page. The address bar shows the URL: <https://www.facebook.com/groups/143119029380>. The browser's toolbar includes Norton, Safe Web, and other utility icons. The Facebook interface features a search bar at the top with the text "Procurar pessoas, locais e coisas". The user's name "Robson" and navigation options like "Página inicial" and "Encontrar amigos" are visible. The left sidebar contains navigation links for the user's profile, news feed, messages, events, and friends. Below these are sections for "AMIGOS" (Melhores Amigos, Conhecidos, Família, UFRGS, Estrêla, Rio Grande D...) and "GRUPOS" (Grupo de Estudos P...). The main content area shows the group name "Grupo de Estudos PAF" with tabs for "Membros", "Eventos", "Fotos", and "Arquivos". A post by "Robson Borges" is visible, titled "Aproveito pra postar, minha unidade didática a qual planejei as aulas para o ano." The post includes a document titled "UNIDADE DIDÁTICA.docx" with options to "Baixar", "Visualizar", and "Carregar revisão". The post has been viewed by 2 people and has one comment from Robson Borges. The right sidebar shows "SOBRE" information for the group, indicating it is closed and has 4 members. It also lists "GRUPOS SUGERIDOS" such as "Amantes da pesca com caiaque" and "CIA DO BRIQUE". The bottom of the screen shows the Windows taskbar with various application icons and the system clock displaying 05:23 on 01/06/2014.