

DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma pesquisa-ação na formação continuada

Fernando Jaime González¹
Robson Machado Borges²

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo verificar as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinar esportes com interação entre adversários. Através de uma pesquisa-ação, foi desenvolvido um estudo-colaborativo com sete docentes com formação em Educação Física, sobre ensino dos esportes de invasão, durante dois anos e meio. Nesse tempo, através de diálogos crítico-reflexivos, foram realizados 25 encontros de estudos. Os resultados apontam que existem possibilidades de mudança na forma de trabalho dos professores que participam em experiências de pesquisa-ação, mas que empreendimentos deste tipo apresentam um conjunto de dificuldades e desafios que necessita ser considerado em seu desenvolvimento para construir condições efetivas de câmbio.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Esporte; Pesquisa-Ação; Formação Continuada

-
- 1 Doutor em Ciências do Movimento Humano. Docente da UNIJUÍ, Ijuí/Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: fjg@unijui.edu.br
 - 2 Mestre em Ciências do Movimento Humano. Docente da UNIJUÍ, Ijuí/Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: robson.borges@unijui.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem entre seus principais temas/objetos de estudos o esporte. Nessa prática corporal, uma das dimensões do conteúdo que toma relevância é o procedimental, ou seja, o saber fazer, o saber praticar de forma eficaz. Entretanto diferentes estudiosos da Educação Física brasileira (BRACHT, 2005; DAÓLIO, 1998; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; KUNZ, 2014) e de diversos países (BAYER, 1994; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; GARGANTA, 2004; GRAÇA; MESQUITA, 2006; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; KIRK; MACPHAIL, 2002; LIGHT; TAN, 2006; PEARSON; WEBB, 2008; SIEDENTOP, 2002; TAVARES, 2013) têm apontado que, embora seja um dos conteúdos mais frequentes das aulas de Educação Física, sua forma de ensino não possibilita 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 referida forma de ensino é realizada através de uma abordagem tradicional, isto é, tem a dimensão técnica como centralidade das aulas, desconsiderando a dimensão tática (GARGANTA, 2004). A esse respeito, 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”. Os mesmos autores defendem que o jogo deve ser o “centro de atenção das aprendizagens, [...] subordinando a aprendizagem das habilidades técnicas à

necessidade de as usar no jogo” (ibidem, p. 271).

Nessa linha, é possível pensar que a forma como se ensina o esporte em boa parte das escolas – ou seja, sob a ótica do ensino centrado nas técnicas³ – é frágil e não se sustenta. Garganta (1998) considera que nesta perspectiva de ensino das modalidades esportivas as reais situações de jogo são pobres e suas consequências mostram um jogo pouco criativo, com problemas de compreensão e comportamentos comuns.

Com base nos posicionamentos dos autores citados, entendemos que a forma tradicional como os esportes são ensinados não permite ao aluno se apropriar do conhecimento procedimental do conteúdo (ZABALA, 1998). Esse fato preocupa, porque atuar de uma forma eficiente em um jogo esportivo presente na cultura corporal de movimento é uma condição que precisa ser oportunizada ao aluno, pois é importante para a educação e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em nossa sociedade. A prática de jogos esportivos pode⁴ intervir positivamente em aspectos de cidadania e desenvolvimento humano, tais como cooperação, respeito, inclusão, socialização, entre outros. E um mau desempenho em jogos esportivos poderá levar a criança ou o adolescente à exclusão na relação social com colegas e amigos.

No entanto, apesar do conhecimento disponível sobre o ensino dos esportes, é sabido que ainda em muitas aulas de Educação Física as formas tradicionais de ensino continuam vigentes. Estudos mostram que as vivências pré-universitárias e a

3 Não consideramos a confrontação direta uma forma de ensino intencional.

4 Utilizamos este termo, pois entendemos que o esporte não é, por si só, positivo ou negativo. O que o esporte pode representar depende da forma como for tratado/ensinado.

própria formação universitária colaboram para a manutenção dessas práticas (COUTINHO; SILVA, 2009; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006). Mas, pouco se sabe sobre quais os caminhos e dificuldades para ajudar os professores a mudarem sua forma de trabalho no que se refere ao ensino dos conteúdos procedimentais dos esportes (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008).

Além dos problemas na formação profissional⁵ a formação continuada oferecida não consegue ter efeito suficiente, pois raramente proporciona alternativas de mudança a respeito da compreensão tática nos esportes de invasão⁶. Nesse processo de tentativa de uma alteração nos saberes dos professores através da formação continuada, a pesquisa-ação tem sido percebida com grande potencial para possibilitar mudanças. 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 queira alcançar resultados válidos, realizar uma mudança social útil e reconectar as universidades à sociedade como um todo”. Desse modo, a “pesquisa-ação está preocupada com mudanças significativas na vida das pessoas em sociedade” (GAYA et al.; 2008, p. 116).

Tendo esse contexto como preocupação, procuramos desenvolver uma investigação que busca responder a seguinte questão: *quais as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas*

concepções e nas formas de professores de Educação Física do ensino básico ensinar esportes com interação entre adversários?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação está pautada em uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, na qual os sujeitos pesquisados participam 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.

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). De acordo com Bracht et al. (2003, p. 71), tal tipo de investigação permite: “a) vincular o conhecimento da própria prática, com a ação; e, b) que os sujeitos, que na pesquisa tradicional participam meramente como informantes,

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.

6 Por esportes de invasão entendemos, com González (2006, p. 117), que se trata de modalidades que “[...] tem como objetivo invadir o setor defendido pelo adversário procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta”.

aqui atuem também como sujeitos pesquisadores de suas práticas”.

Os sujeitos participantes foram sete docentes⁷ da disciplina de Educação Física, que atuavam no ensino básico nas redes pública e particular de ensino de uma cidade⁸ localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, sendo quatro do gênero masculino e uma do gênero feminino. A equipe de estudos contou ainda com a participação de um dos pesquisadores como mediador dos diálogos crítico-reflexivos.

O grupo de docentes partícipes se caracteriza pela heterogeneidade quanto à idade (29, 29, 44, 45, 48, 48 e 53 anos), à instituição onde concluíram a formação inicial (cinco universidades diferentes), ao período de conclusão da formação inicial (anos: 1977, 1980, 1983, 1986, 1994, 1998 e 2001), ao tempo de experiência docente (entre cinco e 28 anos de docência escolar) e às vivências esportivas enquanto praticantes. Dos sete professores, cinco concluíram pós-graduação (especialização) e um é mestrando na área da educação.

O processo de investigação aconteceu em duas grandes etapas e teve um total de 25 encontros do grupo de estudos⁹, mais quatro observações das aulas práticas e duas participações em que aulas práticas foram ministradas juntamente com os professores nas suas turmas, totalizando assim, 31 *idas a campo*. A primeira etapa, composta por

13 encontros, ocorreu de abril de 2006 a outubro de 2007. A segunda aconteceu de maio a dezembro de 2008 e teve 12 encontros, através dos quais foram construídas condições para que os professores pudessem repensar suas atividades no cotidiano profissional.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados durante os encontros foram: a) a gravação das falas *dos docentes*; b) o *recolhimento das anotações realizadas pelos mesmos (incluindo a criação de planos de aula)*; c) *além de os registros, em um diário de campo, sobre as falas, manifestações, depoimentos e comportamentos dos professores, tanto durante os encontros do grupo quanto durante as aulas práticas com seus alunos*¹⁰.

A respeito dos procedimentos éticos da pesquisa, os professores aceitaram participar do estudo e autorizaram a divulgação dos resultados, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse documento, consta que a participação foi voluntária, ou seja, os docentes tiveram a opção de escolher se desejavam, ou não, participar. Mesmo após a confirmação da participação, os professores poderiam desistir de participar, em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de sanção ou serem prejudicados. Na mesma linha, a investigação obedeceu à legislação vigente, no que diz respeito às

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

8 Para preservar a identidade dos participantes, preferimos não mencionar o nome da cidade em que aconteceu a pesquisa, pois a investigação não teve relação com escolas ou outras instituições do município.

9 Esta investigação não aconteceu seguindo uma linha temporal pré-estabelecida desde o início. Os 25 encontros com os professores fizeram parte de uma negociação coletiva para conseguir formar e manter o grupo de estudos funcionando, pois cada reunião de estudos dependia de um esforço para conseguir “encaixar” dias e horários livres, tanto dos professores quanto dos pesquisadores.

10 Anteriormente aos encontros, entrevistas foram realizadas com os participantes buscando conhecer a trajetória de cada um, vinculada ao esporte.

pesquisas que envolvem seres humanos. Sendo assim, ocorreu a preservação da identidade dos educadores. Cabe ressaltar que os professores participantes tiveram acesso à leitura da pesquisa e concordaram com todas as falas e informações referidas a eles.

Descrição da experiência

Em função do limite de espaço desse texto, apresentamos os acontecimentos de sete encontros do grupo de estudos (encontros 1, 2, 7, 9, 13, 15 e 20) que julgamos determinantes no desenvolvimento da investigação. Após, realizamos algumas análises que foram importantes para o andamento do grupo de pesquisa.

Em abril de 2006, ocorreu o primeiro encontro do grupo, formado na época por sete professores. Buscamos neste dia, incentivar os professores a falar sobre o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, para que desse modo compartilhassem suas experiências. Logo, os docentes falaram sobre suas ansias, angústias e dificuldades que encontravam durante as aulas. Conforme os assuntos surgiam, eram incentivados a comentar mais sobre seu cotidiano escolar. Com isso, tentamos entender a forma como compreendiam e o que orientava a maneira de desenvolver o ensino dos esportes em suas aulas. Ao final do encontro, ficou combinado que o grupo de estudos se reuniria novamente para assistir a filmagem de um

grupo de crianças em um jogo com estrutura funcional¹¹ 3x3, o qual seria gravado durante a aula da professora Beatriz, que ofereceu espontaneamente sua turma.

No segundo encontro do grupo de estudos, a estratégia metodológica teve como propósito explicitar como as possibilidades de diagnóstico são condicionadas pela compreensão dos professores quanto ao jogo. Nessa oportunidade, atuamos metodologicamente da seguinte forma: um grupo de crianças (estudantes do sexto ano) foi filmado em um jogo com estrutura funcional e solicitamos aos professores que fizessem uma descrição dos *erros* na atuação dos alunos e que interpretassem sua possível origem.

Com base em uma análise de conteúdo das falas dos professores, identificamos a ênfase nos elementos do desempenho esportivo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), os quais foram apontados como os que mais comprometiam o comportamento do jogo. Dos sete professores participantes, cinco avaliaram as dificuldades dos alunos com base, exclusivamente, no desempenho técnico. Duas professoras, além de apontar problemas vinculados à técnica, também indicaram problemas de tática individual. Entretanto, a análise que realizamos evidenciou que a maioria dos erros cometidos foi produto de escolhas inadequadas (75%), bem mais que erros de execuções de movimentos (25%).

11 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, optamos 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).

Com isso, decidimos que os próximos encontros deveriam ser para o diálogo sobre três temas do ensino dos esportes que consideramos essenciais: a) os subpapéis dos jogos esportivos de invasão; b) os mecanismos de processamento da informação e sua demanda nos diferentes tipos de esporte; c) os elementos do desempenho esportivo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

O sétimo encontro, que teve a participação de quatro professores, havia sido planejado para uma reflexão sobre os elementos do desempenho esportivo nos esportes. Porém esse encontro tomou outro rumo. Ao começar os diálogos sobre o conceito da dimensão técnica nos esportes, alguns educadores proferiram declarações de desabafo referentes às suas angústias, frustrações e insatisfações de seu cotidiano escolar. Enquanto mediadores do processo, entendemos como mais prudente não interromper a fala dos professores e deixar que eles se manifestassem livremente. Esse tipo de fenômeno foi identificado em muitos trabalhos, como o de Molina Neto et al. (2006, p. 58), em que os autores defendem que os professores têm necessidade de falar de suas experiências pedagógicas e dificuldades cotidianas antes de implicar-se em novos desafios. A fala da professora Sandra, neste estudo, dá o tom das preocupações de muitos professores de Educação Física:

“Não sei ao certo pra onde vamos [a educação física enquanto componente curricular], na minha escola tiram tudo da educação física, precisa recuperar uma aula, pega da educação física, o aluno precisa ir em casa, vai no horário da educação física, sem falar que tem os outros, que olham diferente pra nós e acham que nosso trabalho é sempre a mesma coisa...”

Na mesma linha, outra docente (professora Vanessa) manifestou sua indignação com as condições de trabalho:

“[...] e eu que tenho uma bola de futebol e uma bola de vôlei pra trabalhar tudo e a bola de vôlei não para cheia. A escola até compra, mas eles roubam tudo”.

No mesmo sentido, a professora Beatriz comenta:

“O meu problema são os alunos. Não querem nada com nada, só querem jogar bola, parece que é um favor que eles fazem quando realizam uma atividade que a gente dá”.

No ano de 2007, as atividades tiveram início em março. Entretanto, para nossa surpresa, o professor Alberto alegou que não poderia mais participar do grupo em função de compromissos com outra atividade profissional. Da mesma forma, a professora Claudia solicitou desligamento do grupo de estudos, alegando ter pouca disponibilidade de horários, precisando dedicar seu tempo livre às atividades de dona de casa. A partir desse posicionamento, é possível identificar as más condições de trabalho dos professores, em geral, e das professoras, em particular, as quais, com muita frequência, têm jornadas duplas de trabalho, pois precisam conciliar a profissão à função de mãe e dona de casa.

Então, com cinco professoras no grupo de estudos, as atividades em 2007 tiveram início. Primeiramente, foi solicitado às docentes que fizessem o planejamento de uma aula de Educação Física, na qual o tema de ensino deveria ser um esporte de invasão. Esse plano de aula deveria ser simples e precisa conter o tema de ensino,

o conteúdo, o objetivo e a descrição/desenvolvimento da aula. Logo que as professoras terminaram os planejamentos, cada uma

explicou sua criação. Na sequência, como demonstração, consta o plano de aula realizado pela professora Vanessa:

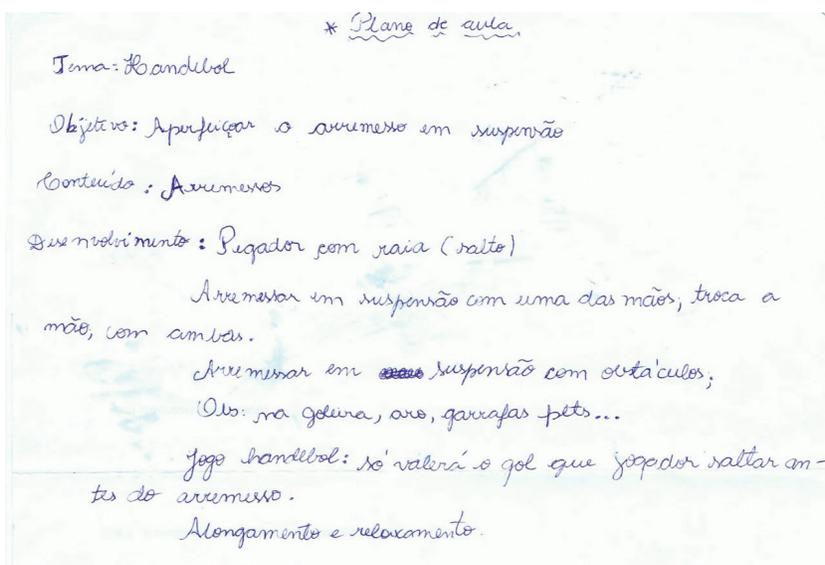


Figura 1 – Plano de aula realizado pela professora Vanessa

Fonte: os autores (2015)

No mês de outubro, ocorreu o encontro do grupo que encerrou a primeira etapa de 2007. O tema foi a revisão dos assuntos discutidos no ano. Após, foi solicitado às professoras que expressassem as reflexões e os pensamentos que os encontros haviam proporcionado. A ideia foi tentar identificar se depois de 13 encontros elas haviam adquirido novas concepções em relação à metodologia do ensino dos esportes. Posteriormente às falas das professoras, percebemos que as mesmas passaram a compreender *com outro olhar* o processo de ensino-aprendizagem dos esportes, uma vez que demonstraram entender a importância do elemento tático no ensino

de modalidades esportivas com interação entre adversários:

“Eu sabia que o aluno pensava para jogar, mas não sabia que poderia trabalhar isso” (professora Vanessa); *“Agora entendo que mais importante que o aluno saber como fazer corretamente o movimento é ele saber o que fazer”* (professora Sandra).

No começo de 2008, fomos às escolas onde as professoras integrantes do grupo de estudos estavam ministrando aulas de Educação Física, com a intenção de combinar a data e o horário da primeira reunião no ano. Todavia, aproveitamos a

oportunidade para verificar a forma como elas estavam procedendo no ensino dos esportes e se mobilizavam em suas práticas os saberes adquiridos durante os encontros.

Os resultados dessas observações apontaram que as quatro professoras analisadas continuavam desenvolvendo o ensino dos esportes da mesma forma como procediam antes do grupo de estudos, ou seja, priorizando os gestos motores, com o ensino totalmente voltado à dimensão técnica. Apenas na aula da professora Roberta foi possível perceber tarefas com interação entre adversários (tipo III e tipo IV¹²), propiciando aos alunos o desenvolvimento da dimensão tática.

Com base nesse entendimento, julgamos necessário que os encontros de 2008 abordassem os seguintes temas: a) revisão dos assuntos discutidos em 2006 e 2007; b) realização do diagnóstico de um jogo esportivo com interação entre adversários; c) seleção e priorização de problemas identificados no diagnóstico; d) modelos de ensino; e) métodos de ensino; f) tipos de tarefas; g) formas de intervenção do professor; h) diferentes níveis de participação do aluno em uma aula (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Após o desenvolvimento dos temas citados, realizamos – em junho de 2008 – o décimo quinto encontro, no qual as docentes fizeram a análise do vídeo de um jogo com estrutura funcional 3x3 e, posteriormente, o seu diagnóstico. Com base em uma análise de conteúdo das falas das professoras e dos apontamentos por elas realizados, identificamos uma mudança considerável na leitura das dificuldades nos comportamentos de jogo observadas no vídeo, quando comparada com a primeira observação realizada pelas docentes. As quatro professoras participantes relacionaram as dificuldades nos comportamentos de jogo, com base na origem do erro na ação, nas dimensões técnica e tática.

Em agosto de 2008 foi realizado o vigésimo encontro do grupo de estudos. Nessa oportunidade, foi realizado um novo planejamento de uma aula para o ensino dos esportes. O tema escolhido foi o ensino de basquetebol¹². A partir desse encontro, todos os planejamentos foram realizados com base no segundo diagnóstico do vídeo. Na sequência, segue o plano de aula construído em parceria pelas professoras¹³:

12 De acordo com González e Bracht (2012), as tarefas podem ser classificadas em quatro tipos: I e II que não apresentam interação com o adversário, sendo que enquanto as tarefas tipo I trabalham apenas uma habilidade, como por exemplo, passar e receber, as tarefas tipo II trazem uma combinação de habilidades, como por exemplo, passar, receber e arremessar. Por outro lado, as tarefas tipo III e IV apresentam interação com o adversário, de forma que as do tipo III fazem parte do jogo, mas não estão completas, exemplo disso é um jogo 2x2. E, finalmente, as tarefas tipo IV apresentam todos os elementos do jogo, por exemplo, no ataque: manter a posse da bola, progredir na quadra e construir situações para finalizar.

13 O basquetebol foi escolhido pelo fato de que o ensino desta modalidade esportiva é praticamente inexistente nas escolas onde trabalhavam as professoras participantes.

14 Nossa participação no planejamento desta aula se resumiu à sugestão da desmarcação (cortes/fintas) em “L” e em “V”.

Quadro 1 – Plano de aula construído em parceria pelas professoras

| |
|--|
| Tema de ensino: basquetebol Conteúdo: desmarcação Objetivo: desmarcar-se para receber a bola Desenvolvimento: - Alongamento - Aquecimento |
| Momento 1. Jogo 2x1: o jogador que está com a bola deverá passá-la ao seu companheiro, mas este passe não poderá ser por cima do adversário. O jogador que está com a bola não pode se deslocar. O defensor tentará obter a posse da bola. |
| Momento 2. Questionamentos aos alunos: - Por que muitos alunos estão com dificuldades de receber a bola? - O que é necessário fazer para receber a bola? - Como faço isso? |
| Momento 3. Mostrar aos alunos como realizar cortes/fintas em “L” e em “V” |
| Momento 4. Dois a dois os alunos tentam realizar cortes/fintas em “L” e em “V” |
| Momento 5. Jogo igual ao primeiro |
| Momento 6. Conversa final: perguntar aos alunos se a desmarcação melhorou ao final da aula |

Fonte: os autores (2015)

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O produto da investigação indica uma série de constatações relacionadas: a) às hipóteses levantadas antes do começo dos encontros de estudos; b) à influência do modelo de ensino nos resultados do diagnóstico; c) à observação das aulas ministradas pelas professoras durante a investigação; d) à influência da participação das docentes na elaboração das aulas; e) à importância de *dominar* os fundamentos teóricos que sustentam uma nova forma de ensinar o esporte; f) ao acontecimento de uma mudança na concepção das professoras sobre o ensino dos esportes com interação entre adversários.

Uma das constatações permitiu consignar que não é verdadeira a hipótese de que os professores de Educação Física

ignoram uma forma eficiente de realizar o ensino dos esportes por uma situação de desinvestimento pedagógico. Por outro lado, confirmamos a hipótese de que os docentes não conheciam outra forma de realizar o ensino dos esportes e sentiam-se angustiados por não saberem como desenvolver um trabalho de uma forma que permitisse ao aluno uma apropriação efetiva do conhecimento. Tal situação provoca nos professores uma insatisfação profissional.

Outra constatação foi perceber que os resultados da realização de um diagnóstico estão diretamente relacionados à forma pela qual os professores compreendem os esportes. Assim, os registros e as análises das falas e dos comportamentos dos professores durante as análises, permitem observar que o modelo de jogo e a compreensão dos processos de regulação do desempenho dos alunos condicionam as possibilidades

de diagnóstico das dificuldades dos jogadores; consequentemente, afetam o processo de ensino. Ou seja, se o docente entende o ensino dos esportes sob a ótica de um modelo de ensino tradicional, sua leitura do jogo durante o diagnóstico lhe permitirá identificar apenas problemas na execução de movimentos. Dito de outra forma, se no diagnóstico as possibilidades de execução técnica são identificadas como a principal causa das dificuldades do jogo, o ensino, coerentemente, será orientado para salvar essas dificuldades.

Outra averiguação expressa que as observações das aulas ministradas pelas professoras, no começo da segunda etapa de estudos, apontaram que os saberes adquiridos pelas docentes nos anos de 2006 e 2007 não foram utilizados/mobilizados durante o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física. Entendemos que os motivos encontrados para tanto, mostram a importância de o professor possuir um conhecimento procedimental em relação ao tema de ensino e a necessidade de um estudo sobre assuntos essenciais em uma aula relacionada a esportes, como, por exemplo: a utilização de um método de ensino, a escolha dos tipos de tarefas, a intervenção do professor e o papel do aluno na aula (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Ainda, apontamos uma verificação que diz respeito à influência da participação das docentes na elaboração das aulas. O fato de as mesmas terem planejado suas aulas, utilizando os saberes adquiridos nas

reuniões do grupo de estudos, foi fundamental no desenvolvimento da prática, pois a sequência da aula – método de ensino, tarefas, intervenções – foi pensada segundo o que elas acreditavam ser a forma mais adequada de ensinar o esporte. Junta-se a isso, a importância de *dominar* os fundamentos teóricos que sustentam uma nova forma de ensinar o esporte, em vez de simplesmente aplicar ideias de outras pessoas¹⁵. Ou seja, as docentes estudaram diferentes modos de desenvolver os esportes e escolheram/criaram o que entenderam como mais consentâneo para suas aulas.

O produto principal desta investigação aponta o acontecimento de uma mudança na concepção das professoras acerca do ensino dos esportes na Educação Física escolar. Tal afirmação é baseada nas análises comparativas, antes e após os estudos¹⁶: a) dos diagnósticos de uma turma de alunos em um jogo 3x3; b) dos planejamentos das aulas; c) das observações das aulas ministradas pelas educadoras; d) das falas, manifestações e comportamentos durante os encontros.

As análises comparativas dos diagnósticos realizados pelas professoras mostram o seguinte: na primeira observação a maioria das docentes identificou apenas dificuldades de ordem técnica, ao contrário da análise que realizamos, em que a maior parte dos erros se vinculava à dimensão tática. Em uma nova observação do vídeo dos alunos em um jogo 3x3, já na segunda etapa dos encontros, as professoras

15 Fensterseifer e González (2007, p. 29) apontam que “[...] os professores são péssimos aplicadores de soluções produzidas por outros”.

16 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)”.

identificaram tanto problemas de ordem técnica quanto de ordem tática, sendo que a maioria das dificuldades apontadas se relacionava à dimensão tática, o que coincidiu com a análise que realizamos.

Com base nas comparações dos planejamentos das aulas, verificamos uma diferença considerável na compreensão

de um modelo de ensino, na utilização de métodos de ensino, na escolha dos tipos de tarefas e na forma de intervenção das professoras. Apresentamos na sequência, como demonstração, a comparação e a análise dos planos de aula criados pela professora Vanessa:

Quadro 2 – Planos de aula realizados pela professora Vanessa

| Antes do término dos estudos | Após o término dos estudos |
|--|---|
| <p>Tema de ensino: handebol Conteúdo: arremessos Objetivo: aperfeiçoar o arremesso em suspensão Desenvolvimento: Arremessar em suspensão com uma mão e depois com a outra. Arremessar em suspensão com obstáculos (na goleira, aros, garrafas pet). Jogo de handebol, só valerá o gol se o jogador saltar antes de arremessar. Alongamento e relaxamento.</p> | <p>Tema de ensino: basquetebol Conteúdo: desmarcação Objetivo: desmarcar-se para receber a bola em situação de jogo. Desenvolvimento: - Alongamento - Aquecimento 1. Jogo 3x3 ou 4x4 numa única tabela 2. Trabalho de desmarcação em “L” ou em “V” 3. Questionamentos aos alunos 4. Justificar aos alunos a importância de saber se desmarcar 5. Jogo igual ao primeiro</p> |

Fonte: os autores (2015)

Na comparação entre os dois planos de aula realizados por Vanessa, temos à esquerda uma aula pensada sob a ótica de um modelo tradicional e à direita uma visão baseada em um modelo centrado na tática. Podemos perceber não só uma mudança na forma de compreender o esporte, mas também na escolha do conteúdo de ensino da aula. Pois, a professora passou do conteúdo *arremessos*, em perspectiva técnica, para uma intenção tática. Consequentemente, o objetivo da aula mudou completamente¹⁷.

Metodologicamente, no primeiro plano de aula, a docente apresentou uma sequência de duas tarefas tipo I e, posteriormente, realizou um jogo formal de handebol. Após os estudos, a docente utilizou um método de ensino que apresentava o seguinte fluxo: tarefa tipo IV, trabalho técnico-tático, questionamentos aos alunos, justificativa da importância do conteúdo e novamente a tarefa tipo IV, para comparar com o primeiro momento e verificar a evolução dos alunos.

17 Ao analisar as mudanças no planejamento das aulas realizado pela professora Vanessa, estamos cientes de que não há problemas em se pensar uma aula para a solução dos aspectos técnicos, contanto que essa seja a dificuldade dos alunos que “mais prejudica seu desempenho no jogo”. Ainda, lembramos que a análise dos dois jogos – com estrutura funcional reduzida, nos quais os diagnósticos foram realizados – apontou a dimensão tática como grande problema.

Se no primeiro planejamento a intervenção da professora se limitou a *passar* as tarefas e a corrigir erros de gestos motores, no segundo plano de aula as intervenções foram mais participativas. Pois ela precisou adaptar simultaneamente sua leitura da aula em função: da análise do nível de desenvolvimento na primeira tarefa, do desempenho técnico, das respostas dos alunos aos seus questionamentos tentando fazer com que refletissem sobre as ações no jogo e do nível de desenvolvimento na última tarefa em comparação com a primeira.

Ao fazer uma análise geral das comparações dos planos de aula apresentados, ressaltamos dois aspectos. Primeiro, o planejamento realizado após os encontros foi baseado em um diagnóstico. Isso permitiu que a centralidade da aula passasse a ser os alunos e não o professor, como acontecia nos primeiros planejamentos. Desse modo, se ofereceu condições para que os discentes assumissem um papel mais participativo através de tarefas que buscavam atender as suas dificuldades.

O segundo aspecto seria que ao relacionar os planos de aula realizados pelas docentes com os saberes apontados por Tardif (2002) – quando o autor afirma que os saberes são procedentes da formação continuada dos professores e do conhecimento sobre as disciplinas a serem ensinadas –, nos atrevemos a dizer que os saberes das professoras participantes desta investigação são superiores aos que tinham no começo dos encontros do grupo de estudos. Essa constatação é possível a partir da comparação dos planos de aula, por exemplo.

Estabelecendo uma comparação entre as observações das aulas ministradas pelas docentes, antes e após os encontros de estudos da investigação, percebemos

mudanças significativas no comportamento dessas durante as aulas. Um acontecimento comum nas atuações de Vanessa e Beatriz era que, ao *passar* uma determinada tarefa à turma, elas ficavam paradas próximas ao centro da quadra realizando a arbitragem dos jogos e orientando os alunos com relação a erros de gestos motores. Através dos novos planejamentos das aulas – em que propuseram tarefas com a turma dividida em grupos, atuando em diferentes espaços da quadra – as docentes percorriam todos os espaços para *atender* aos alunos, demonstrando corporalmente como proceder. Por exemplo, as professoras se deslocavam na quadra com o braço estendido, mostrando como solicitar a 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).

Acreditamos que um fator determinante para essas mudanças procedimentais nas ações das professoras, foram as aulas ministradas de forma conjunta professoras-pesquisadores. Pois, a cada tarefa ou intervenção que fazíamos, explicávamos às professoras o motivo de determinada ação e/ou uma intervenção que seria interessante

realizar naquele momento. Procuramos centrar atenções nas observações das docentes, orientando-as a leituras adequadas, para que esse novo processo de ensinar fosse aprendido/construído.

Outra evidência pela qual defendemos o acontecimento de uma mudança na concepção de ensino das professoras foi observada através de falas, manifestações e comportamentos destas durante os encontros. No início do estudo, as professoras humildemente deixaram claro que desconheciam alguns saberes que julgamos imprescindíveis no processo de ensino dos esportes atualmente, tais como: trabalhar em turmas com um grande número de alunos, problemas em controlar a indisciplina dos discentes, dificuldade para desenvolver a dimensão tática – “*Eu não sei como trabalhar a tática*” (professora Beatriz) – e equívoco quanto à forma de entender os processos de ensino-aprendizagem dos esportes, particularmente, sobre isso, destacamos a seguinte fala do professor Alberto: “*Tem guri que nasceu pra aquilo, só pelo jeito de andar eu vejo se o guri vai dar pra coisa ou não*”¹⁸.

Após e através de diálogos e reflexões realizados nos encontros, as docentes foram se apropriando de novos saberes,

como apresentado na descrição e análise dos planejamentos das aulas.

Mais uma constatação foi que a pesquisa-ação se mostrou uma ferramenta de intervenção eficaz na busca por uma nova concepção do ensino dos esportes, pois as reflexões sobre os diversos temas estudados e a participação direta que tivemos nos encontros de estudos, foram fundamentais para os resultados da pesquisa. 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 discutido¹⁹. Os integrantes do grupo propõem assuntos, argumentam, realizam questionamentos, e o desconhecimento do pesquisador pode comprometer o andamento da pesquisa-ação.

CONCLUSÕES

Neste estudo nos propomos a verificar as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinar esportes com interação entre adversários. Atuando como mediadores, tentamos auxiliar os educadores a se tornarem reflexivos e a repensar seu cotidiano

18 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). Pensamos que esse olhar se constituiu como uma visão parcial do fenômeno esportivo, pois o real encargo do educador é ensinar os alunos. Destarte, em nossa opinião, configura-se um grande equívoco pensar que algumas pessoas “nasceram para jogar” e outras não. Preferimos 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”.

19 Esse entendimento a respeito da importância de o pesquisador conhecer os temas abordados, 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.

profissional, oferecendo-lhes condições para mudar sua prática docente.

Durante esse longo percurso, deparamo-nos com grandes dificuldades: a) a marcação dos encontros, tendo em vista os compromissos pessoais dos participantes; b) encontrar uma forma de auxiliar os professores a repensar sua prática, sem passar pelo papel de docentes, ou seja, tentar estudar *com* os educadores e não ministrar aulas a eles; c) manter os professores motivados a permanecer no grupo de estudos durante dois anos e meio; d) propor uma nova concepção de ensino, sendo que a maioria do grupo começou a constituir sua forma de entender/ensinar esportes há mais de 20 anos.

Como aspecto positivo da pesquisa, inicialmente ressaltamos o esforço e o interesse dos professores que participaram da investigação, pois a maioria trabalhava mais de 50 horas por semana.

Nesta investigação, a pesquisa-ação permitiu que os encontros fossem realizados com base em diálogos crítico-reflexivos. Desse modo, proporcionou que os professores trouxessem para a discussão suas experiências docentes no processo de ensino dos esportes. Em um primeiro momento, eles perceberam os encontros como uma oportunidade de desabafar angústias, frustrações e insatisfações de seu cotidiano escolar. Em um segundo instante, sentiram o processo da pesquisa-ação como uma oportunidade de encontrar, através das discussões em grupo, soluções para suas dificuldades cotidianas no ensino dos esportes.

Não temos a pretensão de desconsiderar as limitações existentes no processo

de pesquisa-ação, na tentativa de mudança na concepção dos professores e na formação continuada, mas acreditamos, a partir dos achados desta pequena e limitada investigação, que é possível uma mudança na concepção de ensino dos professores. Mesmo entendendo que a pesquisa-ação não deve ser encarada como a *salvação* da Educação Física, defendemos que esse tipo de intervenção poderia ser assumida como uma das estratégias de formação permanente.

Como limites desta pesquisa, ficam: a) a continuidade do processo dos encontros de estudos após um ciclo de dois anos e meio; b) a dúvida se essa mudança na concepção de ensino dos professores não se perderá com o passar do tempo, pelo conjunto de limitações/problemas presentes no cotidiano escolar e nas próprias disposições dos docentes.

Em síntese, entendemos que as consequências de uma experiência de formação colaborativa nas concepções e nos processos de ensino dos esportes com interação entre adversários, de professores de educação física do ensino básico, são positivas e necessitam de mais estudos. É preciso realizar pesquisas a médio/longo prazo, uma vez que poucos encontros não são suficientes para reflexão e a aquisição/mobilização de novos saberes. Além disso, é necessário a realização de estudos práticos relacionados a parte teórica. De preferência, pesquisas que ofereçam oportunidade de formação permanente aos professores, sem que estes precisem sair do seu ambiente de trabalho, o que permitiria o atendimento da escola de uma forma geral, e não de indivíduos separadamente, como foi o caso desta investigação.

REFERÊNCIAS

- BAYER, C. **O ensino dos esportes coletivos**. Paris: Vigot, 1994.
- BETTI, Mauro. Imagens em avaliação: 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.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CÔTÉ, Jean, HANCOCK, David. Evidence-based policies for youth sports programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, 2014.
- COUTINHO, N.; SILVA, S. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 117- 144, janeiro/março de 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.
- FENSTERSEIFER, Paulo E.; GONZÁLEZ, Fernando J. 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.
- FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GARGANTA, Júlio M. 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.
- GAYA, Adroaldo et al. **Ciências do movimento humano: Introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GONZÁLEZ, Fernando J. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, Ricardo (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.
- _____.; FENSTERSEIFER, Paulo E. 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.
- GONZÁLEZ, Fernando J.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GONZÁLEZ, Fernando J.; FRAGA, Alex B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

- GONZÁLEZ-VÍLLORA; S. 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.
- GRECO, Pablo J. **Inicição esportiva universal 2**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- 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.
- GRIFFIN, Linda; MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, Judith L. **Teaching Sport Concepts and Skills: a tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 2, n. 21, p. 177-192, 2002.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- LIGHT, R.; TAN, S. Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. **European Physical Education Review**, v. 12, n. 1, 2006, p. 99-117.
- PEARSON, P.; WEBB, P. Developing effective questioning in teaching games for understanding (TGfU). **1st Asia Pacific in Education Conference**, Adelaide, 2008.
- 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.
- MOLINA NETO, Vicente et al. 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.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 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.
- RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 37-49, jan./mar. 2006.
- 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.
- SIEDENTOP, D. Sport Education: a retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 409-418, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

DIALOGUES ABOUT TEACHING SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION: an action research in continuing education

ABSTRACT

The research aimed to verify the consequences of an experience of collaborative learning and in conceptions in the teaching of sports with interaction between adversaries, the physical education teachers. Through action research, we developed a collaborative-study with a group of teachers about teaching sports invasion, for two years and a half. The results show that there are possibilities for change in the work of teachers who participate in experiences of action research, but projects of this type have a number of difficulties and challenges that need to be considered in their development to build effective conditions of exchange.

Keywords: Physical Education; Sports; Action Research; Continuing Education

DIÁLOGOS SOBRE EL ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: una investigación-acción en la formación permanente

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo verificar las consecuencias de una experiencia de formación colaborativa en los conceptos y procesos de enseñanza de deportes con interacción, de profesores de educación física. A través de la investigación-acción, desarrollamos un estudio-colaborativo con un grupo de profesores sobre la enseñanza de los deportes de invasión, durante dos años y medio. Los resultados indican que hay posibilidades de cambio en el trabajo de los profesores que participan en experiencias de investigación-acción, pero los proyectos de este tipo tienen una serie de dificultades y desafíos que deben tenerse en cuenta en su desarrollo crear las condiciones reales de cambio.

Palabras Clave: Educación Física Escolar; Deporte; Investigación-Acción; Formación Permanente;

Recibido em: junho/2015
Aprovado em: agosto/2015