

Parte 3 - Educação física e esporte: compassos e descompassos da relação formação x intervenção

Formação em educação física e a intervenção no esporte de crianças e jovens

Angelo Maurício de Amorim
Ricardo Franklin de Freitas Mussi
Denize de Azevedo Freitas
Saray Giovana dos Santos
Fernando Reis do Espírito Santo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

AMORIM, A.M., *et al.* Formação em educação física e a intervenção no esporte de crianças e jovens. In: FARIAS, G. O., and NASCIMENTO, J., orgs. *Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2016, pp. 321-349. ISBN: 978-85-7455-490-7. Available from: doi: [10.7476/9788574554907.0012](https://doi.org/10.7476/9788574554907.0012). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/23pcw/epub/farias-9788574554907.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NO ESPORTE DE CRIANÇAS E JOVENS

Prof. Me. Angelo Maurício de Amorim
Prof. Me. Ricardo Franklin de Freitas Mussi
Prof.^a Ma. Denize de Azevedo Freitas
Prof.^a Dr.^a Saray Giovana dos Santos
Prof. Dr. Fernando Reis do Espírito Santo

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade apresenta novos desafios para a formação docente na Educação Física (EF) e para o trato com os diversos conhecimentos que compõem seu nicho central e os elementos periféricos, considerando as mudanças significativas oriundas do avanço tecnológico nas formas de acesso à informação e, conseqüentemente, nas relações humanas.

A partir da década de 1970, com o advento da chamada EF competitivista, sustentada na pedagogia tecnicista, o esporte passou a ser o principal conteúdo programático das aulas de EF, com suas práticas orientadas na perspectiva do rendimento. Isto, inicialmente, não representou problema aparente para a área, muito pelo contrário, atuou em prol de sua legitimidade (BRACHT, 2000).

Em alguns momentos EF e esporte foram confundidos, talvez por suas origens aproximadas, no entanto o esporte representa produção histórico-cultural,

sendo constituído de códigos, sentidos e significados próprios (DANTAS Jr., 2008). O esporte inicialmente assimilado pela EF escolar atendia sua visão social hegemônica, impondo-se à EF escolar e instrumentalizando-a para atingir objetivos do próprio sistema esportivo (BRACHT, 2000). As aulas pretendiam a execução da técnica correta dos movimentos das modalidades; sua prática institucionalizada; a avaliação feita sobre a rentabilidade esportiva do aluno.

Estes preceitos perduram de forma incisiva nas atitudes do professor nas aulas da EF escolar, os quais, porém a partir da década de 1980, passaram por momentos de questionamento nos cursos de formação inicial e profundos debates sobre sua função social e seus objetivos na escola. Por ser um campo de atuação bastante representativo para a área, estas indagações sobrepueram as discussões sobre a EF no lazer, no esporte e na atividade física relacionada à saúde, gerando, nos professores, uma crise de identidade, tendo grande repercussão no ambiente acadêmico.

Em meio à problemática instaurada no cenário acadêmico-científico da área, na década de 1980, ancorado à formação *strictu sensu* de professores nas ciências humanas e às diretrizes legais de formação inicial, os professores formados neste período incorporaram um conjunto de atitudes sobre o trato, neste caso, do esporte. Passados cerca de 30 anos, é possível identificar dois grandes perfis de compreensão do conhecimento sobre o esporte na formação.

O primeiro perfil propõe discuti-lo à luz de um viés de cunho ideológico, acerca da compreensão das relações sociais de usos e significados dos elementos de caráter esportivo, e do impacto nas pessoas que

vivenciam este fenômeno social. O segundo dedica-se às questões específicas de sua formação, aprofundando temáticas referentes à lógica interna do jogo e aos processos de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT).

Estudo feito em universidades baianas detectou que as discussões sobre a lógica interna dos esportes coletivos raramente aparecem nos planos de ensinamentos dos docentes, o que nos leva a pensar que houve uma fragmentação das discussões específicas do processo de EAT dos esportes para uma reflexão sócio-político-filosófica do mesmo, entre os professores que ministram disciplinas técnico-esportivas nestas universidades (AMORIM, 2011).

Neste sentido, as discussões referentes à atuação docente direcionam para um profissional crítico-reflexivo, que atenda às novas exigências da sociedade, aproximando as dimensões inerentes aos dois perfis supracitados, e compreendendo que a legitimação da atuação profissional pressupõe competências particulares que mobilizem conhecimento especializado, autonomia profissional e atendimento ao aluno/usuário/cliente (TARDIF, 2009).

Com base nestas afirmações sobre o cenário e as implicações do ensino de esportes nos cursos de formação inicial, este trabalho tem como objetivos: 1) estimular a reflexão sobre os processos de formação e intervenção no ensino dos esportes para crianças e adolescentes; 2) propor caminhos possíveis que viabilizem um processo de ensino-aprendizagem-treinamento, a partir de um esporte coletivo.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NO ESPORTE DE CRIANÇAS E JOVENS: ONDE ESTAMOS?

Refletir sobre as características históricas acerca das propostas curriculares para a formação inicial em EF certamente contribuirá para a compreensão do momento pelo qual, de modo geral, passam os cursos, especificamente no que tange à formação para o ensino do esporte a jovens e crianças.

A organização curricular dos cursos de formação em EF obedece historicamente a determinantes externos e, em diversos momentos, sem inserção dos profissionais da área. A cada momento histórico do país, concepções, sentidos e objetivos foram sendo modificados, cabendo à EF se adequar a resoluções, diretrizes e pareceres (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Na década de 1930, o Brasil viveu a transição do modo de produção agrário para o industrial. A EF era regida por decretos, portarias, resoluções e pareceres. A partir da Constituição de 1937, ela tornou-se obrigatória nas escolas, o que impulsionou a busca pela legitimação social da área. Em 1939, o Decreto Lei n. 1212 (BRASIL, 1939) criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e a Universidade do Brasil, sendo estabelecidas diretrizes para a formação profissional que avançavam no sentido de organizar e regulamentar a profissão.

Segundo Souza Neto (2002), os cursos tinham, em comum, um núcleo de disciplinas básicas, com variações de acordo com a especificidade da modalidade de atuação profissional (instrutor de ginástica, técnico em massagem, técnico desportivo). Bastava possuir o

primeiro grau, atual ensino fundamental, para cursar EF. Nesse momento, o papel fundamental do profissional de Educação Física era auxiliar a construção da nação, a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo, com a formação de corpos dóceis para o processo de industrialização e com a preparação para a guerra (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Pós II Grande Guerra, o fenômeno esportivo explodiu no mundo. Nas décadas de 1960 e 1970, diversos teóricos, não necessariamente professores de EF, propuseram, sob a influência de autores estadunidenses, a mudança do discurso, de humanista para cientificista, com base nas ciências do esporte e do movimento humano.

No início da década de 1970, justificou-se a presença como curso de formação nas Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que “objeto a ser teorizado é o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhora da performance esportiva” (BRACHT, 2003, p. 21). Com isto, as modificações do currículo, estabelecidas pelo Parecer CFE n.º 894/69 e pela Resolução CFE n.º 69/69 (BRASIL, 1969a; 1969b), valorizam o conhecimento dos esportes, apesar da qualidade ainda ser questionada.

Tal resolução apresentou-se aquém da formação universitária, determinando que os cursos de EF seriam apenas em nível de licenciatura, em “rápidos” três anos, com um mínimo de 1.880 horas-aula. Como alternativa havia a formação em ‘técnico esportivo’, para o que bastava que o graduando cursasse mais algumas disciplinas prático-esportivas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (SOUZA NETO, 2002).

No que tange aos conhecimentos esportivos, o professor com domínio dos conhecimentos técnicos de áreas específicas era quem ministrava as disciplinas. “Saber fazer/demonstrar supera qualquer preocupação pedagógica e reflexão sócio-histórica” (KUNZ, 1999, p. 71). As avaliações, de modo geral, eram estruturadas a partir da execução das destrezas esportivas (OLIVEIRA, 1989).

O desdobramento dessa concepção foi uma formação altamente tecnicista. Exigia-se a realização de testes de aptidão para ingressar nos cursos de licenciatura e a reprodução de movimentos tornou-se mais importante do que qualquer reflexão crítica. Bracht (2003) sinaliza que as produções específicas da área restringem-se a identificar o método mais eficiente para o ensino de determinadas destrezas esportivas.

O cenário político do Brasil, na década de 1980, requeria mudanças nas práticas e condutas sociais, pois se buscava o fim da ditadura militar, instaurada desde 1964. Os anseios pela redemocratização do país formavam um cenário significativo para se refletir sobre mudanças e avanços no campo da educação e na área de formação em Educação Física.

Os estudos da década de 1980 serviram como marcos referenciais na trajetória da Educação Física. É nessa década que a Educação Física vê um paradigma de mais de cem anos ser desconstruído por produções que questionam desde sua origem, passando por nomenclaturas, formação, até os campos de intervenção profissional. Por um lado, pelo próprio reordenamento

no campo da educação brasileira, fruto da crise paradigmática da ciência moderna e, por outro, por profissionais que ingressaram em mestrados das mais diversas áreas. Cria-se um conflito no saber da Educação Física, promovendo uma desordem que é chamada de crise de identidade (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 28).

A construção de um corpo teórico com base num discurso pedagógico, capaz de filtrar e reverter a influência ‘externa’ do sistema esportivo, foi elemento importante da construção da busca pela autonomia pedagógica da Educação Física, a partir da década de 1980.

Dada a prevalência na carga horária dos currículos de disciplinas técnico-esportivas, sobrecarregadas de atividades práticas, o esporte foi o principal alvo das críticas, por conta de sua prática na escola assumir códigos, sentidos e valores da instituição esportiva (BRACHT, 2005), e devido a seu caráter de exclusividade no ambiente escolar (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005).

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE n.º 215/87 e da Resolução CFE n.º 03/87 (BRASIL, 1987a, 1987b), estabeleceram-se novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física. Nesta proposta, os saberes, anteriormente divididos entre matérias básicas e profissionalizantes, assumem nova configuração. Silva (2012) explica que foi lançada a possibilidade de criação de cursos que se dedicassem a formar profissionais em esporte, apesar de ser uma situação ainda pouco percebida.

Na verdade, muitas IES apenas ajustaram sua grade curricular às novas exigências, mantendo a formação eclética e pouco produtiva. A Resolução CFE nº 03/87 deixava claro que os licenciados eram formados para o ambiente escolar, e os bacharéis para o ambiente não escolar, como clubes, academias e empresa. Na ‘prática’, entretanto, ocorreu a opção pelo que se chamou de ‘licenciatura plena’, na busca de agregar conhecimentos dos dois campos numa formação para o ensino pleno da área (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Este quadro, que traz indícios de negação da hegemonia curricular do conhecimento esporte, frente ao significativo crescimento da área de intervenção nos diversos campos de atuação da EF, atrelado a possíveis dificuldades em conseguir formar o profissional capaz de atuar com competência nas mais diversas áreas da EF ligadas ao lazer, esporte, saúde e escola, legitima a crise na formação em EF (SILVA, 2012).

Mesmo após o cenário apresentado nos primeiros anos do século XXI, conforme estudo de Mendes (2005), os professores das disciplinas técnico-esportivas entrevistados mantinham-se irredutíveis em sua prática, recorrendo ao aporte histórico para reforçar sua conduta de se apropriar da disciplina e ministrá-la do jeito que consideravam significativo, alheios às tendências de formação instauradas.

Atualmente, as bases legais sobre a formação em EF são as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), que instituem as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e a Resolução CNE/CES n.º 07/2004 (BRASIL, 2004), que institui as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em EF.

Vem se evidenciando um debate acerca de competências e saberes dos docentes que atuam na universidade e de como os conhecimentos devem ser ensinados aos futuros professores.

A comunidade acadêmica ainda não se debruçou com a densidade necessária nos dilemas didático-pedagógicos do ensino superior, no sentido de avançar na constituição de elementos que possibilitem pensar mais proficuamente o ensinar e aprender neste âmbito (REZER, 2007, p. 57).

Formar o profissional para atuar no esporte deve considerar o ensino do movimento, das capacidades do rendimento esportivo, associado a questões humanísticas, compreendidas pelas pessoas que aprendem e praticam esporte, imersas em condicionantes sociais que oportunizam a vivência de cada modalidade (SILVA, 2012), sem perder de vista a especificidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento.

Rezer (2012) acrescenta que a necessidade de ampliar a discussão e a reflexão quanto às práticas pedagógicas, na formação inicial em EF, passa pelo reconhecimento deste espaço como privilegiado para discutir novas proposta para o ensino do esporte e a reflexão sobre o modelo de formação disciplinar, presente nesta etapa de formação.

Considerando que “as crenças, as expectativas, as perspectivas e os valores profissionais constituem um conjunto de fatores idealizados pelos professores na construção da carreira docente” (NASCIMENTO et

al., 2011, p. 498), um dos desafios que se apresentam no trato do conhecimento esporte na formação inicial recai sobre a história de vida dos discentes e seus diversos sentidos atribuídos aos esportes, estruturado pelo modelo e perspectiva midiaticizado. O processo de desconstrução e oportunidades de discussões e vivências sobre uma série de perspectivas inerentes ao contexto sócio-histórico-cultural e, também, sobre os processos da lógica interna dos jogos desportivos.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO ESPORTIVO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

No decorrer do tempo, o desenvolvimento da pedagogia esportiva deu-se em torno da fragmentação dos movimentos, separando-os em partes descontextualizadas do todo. Havia o pensamento de que, somando todas as partes, se chegaria ao objetivo da totalidade dos elementos que envolvem a prática esportiva.

Ainda há o enraizamento das propostas de ensino dos esportes, a partir do método tecnicista, que atribui uma série de características não contextualizadas ao trato com este conhecimento, no espaço escolar, além de, no caso dos esportes coletivos, não possibilitar o aprendizado da totalidade de elementos que compõem um esporte.

Ao considerar que o processo de Ensino-aprendizagem-treinamento trata de um “processo sistêmico, pedagogicamente construído, planejado e estruturado em diferentes estágios e etapas, com conteúdos específicos a serem oportunizados em cada uma delas” (GRE-

CO; SILVA; GRECO, 2012, p. 235), faz-se necessária uma discussão sobre as formas de ensino dos esportes nos diversos locais onde são praticados ancorada nos autores da pedagogia do esporte.

Matos (2006) acrescenta que a pedagogia do esporte deve assumir a responsabilidade de problematizar o ensino do esporte, considerando seus personagens, espaços, significados e fins. Reverdito e Scaglia (2009) dizem que ela tem que aceitar a responsabilidade de educar o ser humano, comprometendo-se com a potencialização de sujeitos humanos, para que possam reconhecer as diferenças, e os ensinando a partir de sua condição humana.

Neste sentido, o ensino do esporte deve tomar como princípio a natureza do jogo (cooperação, oposição e finalização), jogando para aprender e, simultaneamente, aprender jogando, a partir de atividades orientadas conforme as exigências situacionais do jogo (REVERDITO, SCAGLIA; PAES, 2013).

As novas correntes para ensino dos esportes, segundo Mesquita e Graça (2006), partem de dois princípios: **ênfase nos processos formais de EAT**: Ensino nos Jogos Esportivos Coletivos, de Bayer (1986); *Teaching Games for Understanding*, de Thorpe, Bunker e Almond (1986); *Tactical Aguarnes Approach*, de Griffin, Oslin e Mitchell (1997); Ensino dos Jogos Desportivos, de Graça e Oliveira (1995). **Ênfase nos processos incidentais de EAT**: Iniciação Esportiva Universal, de Greco e Benda (1998a; 1998b); Escola da bola, de Kroger e Roth (2002).

De modo geral, todas as proposições trazem a preocupação de a criança não ser considerada uma simples miniatura do adulto, assim como da necessidade de

organizar os procedimentos e orientá-los, de modo coerente, para o aprendizado de crianças e adolescentes, embora cada corrente possua sua própria especificidade.

Um dilema com o qual nos defrontamos, ao pensar nos processos de iniciação esportiva, reside na preocupação em respeitar as etapas e possibilitar o aprendizado dos elementos que compõem o jogo objetivado. Algumas características das crianças envolvidas devem ser consideradas para a organização do trabalho pedagógico. Cada fase e cada sistema possuem uma especificidade que leva em consideração a faixa etária e as orientações sobre conteúdos e métodos, para que sejam otimizadas as experiências oriundas das atividades de rendimento esportivo, a partir de sistemas de formação, de transição e decisão (GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Greco e Benda (1998a) fazem considerações a respeito da iniciação esportiva universal. Eles apresentam, como opção capaz de associar o estímulo aos comportamentos técnico e tático, o método situacional, que consiste em jogadas básicas extraídas de situações -padrão de jogo; oportuniza vivências reais das modalidades, em diferentes fases e planos; interrelaciona capacidades técnicas, táticas e cognitivas, na busca por soluções de tarefas-problemas, criadas em experiências de aprendizagem orientadas pela tomada de decisão, tendo em vista a aquisição da capacidade de jogo. Esta, para os autores, é a

interação do desenvolvimento das diferentes capacidades que compõem o rendimento esportivo em uma situação de jogo. Com a execução da técnica, após a estruturação

mental de uma ação tática, a decisão da criança depende do seu estágio de conhecimento tático e técnico, do seu potencial físico, do seu estado psicológico, no momento de concretizar sua ação. Estes elementos ocorrem simultaneamente, o que mostra a complexidade de se realizar uma ação motora em um jogo (GRECO; BENDA, 1998a, p. 59).

Nesta proposta, o professor planeja, adaptando à realidade onde irá intervir, as experiências de movimentos envolvidos, a fim de potencializá-los através de uma abordagem sistêmica, tendo como premissa ir da aprendizagem motora ao treinamento técnico, da aprendizagem tática ao treinamento tático e, por fim, ao treinamento técnico-tático (GRECO; BENDA, 1998a; 1998b).

Para Kroger e Roth (2002), o processo de iniciação esportiva ocorre na rua, nas experiências infantis. Tais autores estruturam sua proposta de Escola da Bola e sistematizam o ABC da iniciação esportiva, considerando alguns condicionantes de pressão a serem observados ao se estimular as capacidades coordenativas: carga, variabilidade, tempo, complexidade, organização, espaço.

A aprendizagem dos elementos básicos para a prática esportiva vai ocorrer a partir de jogos e desafios motores. Para Kroger e Roth (2002), são três as formas de aproximação, cada uma com objetivos, conteúdos e métodos bem definidos. A primeira é nomeada “orientação para a situação”, e seu objetivo é a aprendizagem referente ao jogar, valendo-se de jogos em forma de elementos

táticos para construir o jogo. A segunda, “orientada para as capacidades”, visa melhorar a coordenação com a bola, tendo em vista o aumento do número de informações motoras necessárias para os jogos esportivos. A terceira orienta-se para as habilidades, ao exercitar as técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver mais possibilidades dos condicionantes técnico-táticos.

Em suma, o objetivo não está na detecção ou busca desenfreada por talentos esportivos, mas na proposição de atividades que, partindo das experiências de movimento dos envolvidos, possam criar as condições necessárias para que no futuro, caso este seja o desejo do aluno, ele possa seguir nas experiências da modalidade e, caso não seja, possa se tornar admirador ou praticante na dimensão do lazer.

O que se pretende é a ruptura com paradigmas reducionistas do ensino do esporte tendo em vista buscar uma prática contributiva para a “constituição de um processo organizado, sistematizado, aplicado e avaliado, atendendo à multiplicidade complexa e potencial das práticas esportivas enquanto ambiente com múltiplas possibilidades para humanização dos seres humanos” (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013, p. 30).

Independente da fase, ao se pensar na estruturação do processo de EAT, o professor não pode perder de vista as dimensões inerentes às capacidades do rendimento esportivo e o aprendizado das regras e funcionamento do esporte objetivado pelos alunos envolvidos. Apresentamos apenas as abordagens com ênfase nos processos incidentais, na intenção de manter uma unidade teórica que, na continuidade do texto, orienta a proposta de intervenção.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS

A proposta didático-pedagógica a ser usada como exemplo parte da modalidade handebol e do processo de EAT para iniciantes, na fase de formação universal (6 a 10 anos) e de universalização esportiva (10 e 12 anos). É válido considerar que a proposta é aberta, podendo ser adequada a outras faixas etárias, principalmente considerando os níveis de experiência de cada envolvido.

A proposta que segue toma como referência os pressupostos já apresentados da Escola da Bola e da Iniciação Esportiva Universal, que estão presentes nas bases didático-pedagógicas do Programa Segundo Tempo (BRASIL, 2008), e pretende que, ao final do ciclo de aprendizagem, os alunos possam vivenciar o handebol conforme suas regras e com comportamentos técnico-táticos adequados às situações.

Opta-se, no primeiro momento, pelo estilo de ensino de exploração (GALLAHUE; OZMUN, 2005), quando dos primeiros contatos dos alunos com a modalidade, permitindo potencializar experiências de locomoção, estabilização e manipulação de objetos, em um ambiente que estimule o potencial imaginativo e lúdico, orientado para os objetivos propostos, apresentados nas três atividades a seguir.

PASSEIO PELA FLORESTA	
OBJETIVOS	Discriminar as linhas da quadra de handebol, estimular a sensibilidade imaginativa e convivência coletiva.
ATIVIDADE	Os alunos passam pelas linhas laterais, andando; ao passar pela linha de área de gol, avistam um rio e o atravessam nadando; ao passar pela linha dos 9m, avistam uma ponte com espaços alternados para pisar e a atravessam saltitando; avistam, na linha de fundo e na linha de gol, pântano com cipós pendurados, o atravessam segurando nos cipós; na linha de meio de quadra, avistam uma gruta com passagem baixa, a atravessam agachados; ao passar pela linha de 7m, avistam campo aberto com diversas armas para prática de tiro ao alvo.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Em círculo, os alunos são convidados a fazer um passeio pelas trilhas da floresta. Elege-se uma música a ser cantarolada durante o passeio.
COMBINADOS	A serem propostos de acordo com a situação.
AVALIAÇÃO	Ao final, reunir o grupo em círculo e conversar sobre a experiência, questionando sobre a função das trilhas (linhas da quadra) nos esportes.

A fim de inserir outros elementos que compõem o jogo, a partir da atividade proposta anteriormente, pode ser realizada a atividade seguinte.

FUGA DA FLORESTA	
OBJETIVOS	Discriminar das linhas da quadra de handebol, estimular a sensibilidade imaginativa, empunhadura (pegadores), percepção espaço-temporal (fugitivos).
ATIVIDADE	Os alunos fugitivos devem usar trilhas (linhas da quadra), como descrito na atividade anterior, obedecendo aos movimentos realizados em cada trilha. Para pegar, basta encostar a bola ou as mãos nos fugitivos que passam a ser os pegadores.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Em círculo, o professor informa que a noite cai e os perigos da floresta surgem. É eleito um pegador, identificado por ter a posse da bola, representando os mutantes da floresta que querem se salvar.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Se os pegadores irão driblar ou não a bola. Aumento progressivo do número de pegadores.
AVALIAÇÃO	Observação se as trilhas são percorridas com os gestos combinados, como é o domínio corporal e quais os processos de tomada de decisão feitos para capturar e evitar ser capturado.

Na sequência, propõe-se uma atividade que usa os espaços internos da quadra, acrescentando o estímulo a um comportamento determinante para o sucesso em um jogo de handebol: a cooperação entre os membros da equipe.

HANDE-PAPAI AJUDA	
OBJETIVOS	Estimular ao comportamento cooperativo orientado para objetivos em comum e memorização dos pegadores. Vivenciar elementos da modalidade: passe, recepção, ciclo de passadas, deslocamentos ofensivos e defensivos, resistência, agilidade.
ATIVIDADE	O jogo acontecerá dentro da quadra de handebol. São eleitos, inicialmente, dois pegadores. À medida em que os fugitivos vão sendo capturados, ao serem encostados pela bola e/ou pela mão dos pegadores, ajudam a capturar os demais.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Permitir que os alunos percebam e resolvam os conflitos e problemas que acontecerem durante o jogo, intervindo de forma coerente, quando necessário. Por exemplo, ao perceber que os pegadores não cooperam entre si para atingir o objetivo comum.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Define-se com o grupo o número de passadas a serem realizadas. Pode-se aumentar o número de bolas ou diminuir o espaço para fuga.
AValiação	Observação das atitudes e das capacidades coordenativas dos envolvidos, orientadas para um fim em comum. Análise do comportamento dos alunos, quando os combinados forem desrespeitados, e intervenção, se necessária.

Freire (2005, p. 52) diz que, no jogo, “o jogador, entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos compromissos imediatos, rompe com o tempo cronometrado e participa do eterno”. O jogo é caracterizado pelo barulho das crianças, há intenso movimento corporal, os conflitos e a concentração são a ele inerentes e “parece não ter começo nem fim” (FREIRE, 2005, p. 52).

Considerando propostas de atividades para alunos na fase de universalização esportiva, e tomando como diretriz a importância de organizar um ambiente que oportunize atividades de oposição, automatismo inconsciente, jogar para aprender (KNIJNIK, 2004), numa proposta de estilo de ensino baseado na solução criativa de problemas e na descoberta orientada (GALLAHUE; OZMUN, 2005), sugerem-se as atividades a seguir.

JOGO DOS DEZ PASSES	
OBJETIVOS	Inserir as regras do handebol, vivenciar comportamentos técnico-táticos: atividade de oposição ao adversário e cooperação entre os membros de sua equipe, empunhadura, passe, recepção, interceptação, deslocamentos ofensivos e defensivos.
ATIVIDADE	Divide-se o grupo em duas equipes. De posse da bola, a equipe deve trocar 10 passes, sem que haja a perda da posse de bola, para marcar um ponto, enquanto a outra equipe dificulta que esta ação aconteça.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	O jogo é iniciado com os combinados básicos pré-definidos. À medida em que as situações forem aparecendo no jogo, o professor para, reúne o grupo e intervém, ouvindo as sugestões para melhorar o jogo. Desde aspectos ligados às atitudes a aspectos sobre a inserção gradativa das regras do handebol.
COMBINADOS / VARIACIONES	Definição do número de passadas; formas de contato com o adversário; inserção da regra da cobrança do lateral; 3 segundos com a bola em mãos; infrações cobradas no local onde aconteceram; adversário a três metros da bola na cobrança dos tiros e outros procedimentos, que, por ventura, forem necessários.
AValiação	Observação das atitudes e das capacidades coordenativas, que constam nos objetivos. Análise do comportamento dos alunos, quando os combinados forem desrespeitados e intervenção, se necessária.

Após estímulo à troca de passes em oposição aleatoriamente ao longo da quadra, propõe-se aos alunos que esta experiência seja orientada para um alvo, permitindo que comecem a distinguir, mais claramente, a relação defesa-transição-ataque.

HANDE-FUTEBOL AMERICANO	
OBJETIVOS	Estimular o jogo orientado para um fim, experimentar as noções de ataque, retorno à defesa, defesa e contra-ataque e; comportamento coletivo para resolução de situação-problema em comum, vivenciar empunhadura, passe, recepção, ciclo de passadas, drible, interceptação, técnicas defensivas.
ATIVIDADE	Formação de dois grupos. Uma bola de handebol. O objetivo de cada equipe é ultrapassar a linha de fundo do campo adversário com a posse de bola, efetuando, no máximo, os três passos permitidos pela regra de progressão com a bola, desde que não tenha driblado a bola no mesmo lance.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Evitar interromper o jogo para corrigir os alunos. Permitir que os alunos marquem as infrações do jogo, intervindo, quando for imprescindível.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Os combinados podem seguir os citados no jogo anterior, acrescentando, por exemplo, as regras do drible. Como variação, pode-se determinar um número mínimo de passes a serem trocados e/ou a zona (após a linha dos 9m, após o meio da quadra, etc.) onde deve ser executado o passe para marcar o ponto. Diferenciar a marcação do ponto entre a linha de fundo e a linha de gol.
AVALIAÇÃO	Idem à anterior.

Após vivência de elementos básicos que compõem o esporte objetivado, para finalizar a progressão, incluir o ato do arremesso, com aspectos adaptados das regras da área de gol e do goleiro.

HANDEBOL NO ALVO	
OBJETIVOS	Estimular as experiências de arremesso e do goleiro, do jogo na largura e profundidade; simular as experiências formais do jogo, a partir da progressão das atividades anteriores; melhorar a compreensão da lógica do jogo objetivado (handebol); estimular os comportamentos técnico-táticos, socioambientais e psicológicos, presentes nas atividades de oposição, e os condicionantes de pressão acarretado pelos jogos.
ATIVIDADE	Formam-se dois grupos. Uma bola. Coloca-se dentro do gol dois bambolês nos ângulos superiores e dois cones nos ângulos inferiores. O objetivo é acertar a bola dentro de um dos bambolês ou entre o cone e a trave, sem invadir a área de gol.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Semelhante às anteriores, ajudando os alunos verbalmente sobre as relações ligadas às regras e aos comportamentos a serem adotados durante o jogo.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Parte dos combinados orientados nos jogos anteriores e acrescenta outros elementos, tais como: o espaço da área de gol pode ser invadido, mas para tentar marcar o ponto precisa estar fora da área de gol; após a marcação do ponto, o jogo é iniciado no meio da quadra, de acordo com as regras do handebol.
AValiação	Idem à anterior.

Como possíveis evoluções, sugerimos que nenhum membro do ataque possa invadir a área de gol e que nenhum defensor possa entrar na área de gol para tentar defender. Na continuidade, considerando todas as regras organizadas nos jogos anteriores, aumentar a pontuação dos gols feitos nos ângulos superiores e inferiores.

Ao considerar que, durante o jogo, a criança constrói as mais diversas relações nos campos técnico, tático, socioambiental, psicológico e físico, assim como as regras e funcionamento do esporte, neste caso o handebol, é imprescindível que o professor, ao longo das atividades, perceba que, nos jogos, sempre acontecem coisas não previstas nas intenções, dada a unidade e a multiplicidade de relações complexas estabelecidas durante o ato de jogar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar na formação em Educação Física, encontram-se as dificuldades históricas inerentes ao processo de sua função social, atrelado às imposições legais, o que leva a momentos de incerteza sobre a legitimidade da intervenção profissional nas diversas áreas.

Desde quando os conhecimentos esportivos eram ministrados nos cursos de formação por ex-atletas, passando pelos momentos de questionamento sobre esta formação e sua destinação ao esporte, e chegando ao contexto em que ainda é difícil perceber, na seleção de conteúdos e objetivos dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura e bacharelado, as diferentes formas em que o fenômeno esportivo deve ser abordado.

Conclui-se que a formação do professor, no atual momento histórico, para intervir no esporte de crianças e jovens, abarca a aquisição de competências. Estas dimensionam as reflexões sociais, políticas, históricas e culturais dos esportes, atreladas às diversas metodologias a serem adotadas durante o processo de EAT e às questões pedagógicas inerentes ao ato de ensinar. Igualmente abrangem conhecimento sobre a especificidade do esporte objetivado, a fim de tratá-lo com um olhar sensível, considerando o ambiente, a realidade social e as experiências de movimento dos alunos.

No que tange à lógica interna do processo de EAT, o exercício de sensibilidade no olhar é necessário para que possam ser feitas adequações de acordo com as necessidades que emergem durante a vivência do jogo. Os momentos de reflexão são inerentes e posteriores às experiências de movimento, com olhares para as diversas situações de ordem social, comportamental, física, técnico-tática, dentre outros presentes na atividade, 'colocando em ação' os teóricos que fundamentam os princípios citados anteriormente.

Defendemos a ideia de que o professor precisa planejar situações abertas que aceitem respostas múltiplas, adaptando as situações-problema apresentadas à realidade dos alunos. Ao intervir, oportunizar que crianças e adolescentes busquem alternativas para as tarefas propostas, permitindo que a descoberta das possibilidades de agir e tomar decisões se faça presente, antes das apresentações formais do esporte objetivado, evitando parar a aula para corrigir alunos e ajudando-os com informações verbais em momentos oportunos.

Por fim, apresenta-se uma possibilidade de sequência lógica do processo de ensino-aprendizagem-

treinamento, tomando como referências as capacidades do rendimento esportivo e a compreensão do funcionamento do esporte objetivado. Não nos propusemos, em momento algum, a formular uma receita, mas a descrever uma proposta (possibilidade empírica) de estimular comportamentos, tomando como referência uma proposição metodológica para ensino dos esportes coletivos.

Os desafios no trato desta temática são inúmeros, o que, para nós, fortalece a necessidade de termos compromisso político, competência técnica e atitudes em prol do que acreditamos, desde a atuação nos cursos de formação inicial até a atuação nos diversos espaços (lugares) onde o esporte se manifesta e pode ser pedagogizado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. M. **Sentidos da docência universitária para professores das disciplinas técnico-esportivas da UNEB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Hispano Europea, 1986.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005

BRASIL. Decreto Lei n.º 1212, de 7 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, [20--].

BRASIL. **Resolução n.º 894, de 6 de outubro de 1969**. Brasília, DF, outubro, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 69, de 2 de dezembro de 1969**. Brasília, DF, dezembro, 1969b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 215, de 11 de março de 1987**. Brasília, DF, março, 1987a. Documenta (315).

BRASIL. **Resolução n.º 03, de 16 de junho 1987** Diário Oficial, (172), Brasília, DF, setembro, 1987b.

BRASIL. **Resolução n.º 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, fevereiro, 2002a.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, fevereiro, 2002b.

BRASIL. **Resolução n.º 07/2004, de 31 de março de 2004**. Brasília, DF, março, 2004.

BRASIL. Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2008.

DANTAS JR, H. S. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 29, p. 215-232, 2008.

ESPÍRITO SANTO, F. R. **Política de reformulação curricular em Educação Física no Brasil.** 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2005.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos coletivos.** Centro de Estudos dos Jogos Esportivos. Porto: Editora Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal.** Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998b. v. 2.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal.** Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998a. v.1.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A.; GRECO, F. L. O sistema de formação e treinamento esportivo no handebol brasileiro (SFTE-HB). In: GRECO, P. J.; ROMERO, J. J. F. **Manual de Handebol: da iniciação ao alto nível.** São Paulo: Phorte, 2012.

GRIFFIN, L.; OSLIN J.; MITCHELL, S. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

KNIJNIK, J. D. Conceitos básicos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem na iniciação à prática do handebol. **Revista Ludens - Ciências do Desporto**, p.75-81, 2004.

KROGER, C./ ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes**. São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Revista Motrivivência**, v. 11, n. 13, 1999.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. (org.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

MESQUITA, I; GRAÇA, A. Ensino do Desporto. In: TANI, G; BENTO, J; PETERSEN, R. D. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

NASCIMENTO, J. V. FARIAS, G. O; GRAÇA, A.; BASTISTA, P. M. F. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, p.497-509, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Análise crítica dos currículos de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. **Kinesis**, v. 5, n. 2, p. 229-257, 1989.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: conceito e cenário contemporâneo. *In*: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. (Orgs.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivência**, v. 19, n. 28, p. 38-62, 2007.

REZER, R. Três desafios da formação profissional em Educação Física para intervenção no contexto do esporte... *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

SILVA, S. A. P. dos S. A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional. *In*: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

SOUZA NETO, S. de. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... *In*: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009. p. 57-76.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Loughborough: Loughborough University of Technology, 1986.