

## Parte 1 - Educação física e educação: compassos e descompassos da relação formação x intervenção

Formação em educação física e o esporte na escola

Denize de Azevedo Freitas  
Leonardo de Carvalho Duarte  
Ricardo Franklin de Freitas Mussi  
Angelo Maurício de Amorim

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FREITAS, D.A., *et al.* Formação em educação física e o esporte na escola. In: FARIAS, G. O., and NASCIMENTO, J., orgs. *Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2016, pp. 135-162. ISBN: 978-85-7455-490-7. Available from: doi: [10.7476/9788574554907.0005](https://doi.org/10.7476/9788574554907.0005). 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 O ESPORTE NA ESCOLA

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Denize de Azevedo Freitas*

*Prof. Me. Leonardo de Carvalho Duarte*

*Prof. Me. Ricardo Franklin de Freitas Mussi*

*Prof. Me. Angelo Maurício de Amorim*

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre formação docente em Educação Física (EF) e o esporte na escola perpassa a reflexão sobre elementos que articulam o conhecimento e a atuação do professor neste espaço. Para isso, é revisado um debate profícuo da década de 1980, com os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico e os defensores do compromisso político disputando as atividades pedagógicas (NOSELLA, 2005).

Saviani (2011, p. 35) afirma que o ofício do professor envolve “competência política e compromisso técnico”, pois o manejo competente, teórico e prático de todo conhecimento organizado sobre a escola compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que norteiam a instituição escolar.

Dada a especificidade de conhecimentos na área da EF, é solicitada a inversão da ordem das palavras, que do ponto de vista teórico e prático, considera-se mais adequado e importante. Assim, é firmado o sentido da atuação docente através da expressão “competência técnica e compromisso político”, cunhada por Mello (1983).

A ação pedagógica, nesta disciplina, se materializa sob a perspectiva do saber pensar e sentir, sendo preciso ‘saber fazer’. Então, o trabalho educativo baseado, inicialmente, no saber agir (jogar, recrear, dançar, lutar, entre outros) permite que se avalie e reflita sobre o conhecimento teórico aplicado durante as aulas.

O saber objetivo é produzido historicamente. O esporte, como elemento presente no arcabouço construído pela humanidade, deve ser compreendido como patrimônio cultural, dada sua universalidade. A consideração de que este “é coisa, mas é também fenômeno; é algo concreto, mas é muito mais mistério e sopro; é matéria revelada e igualmente alma escondida; é profano, mas visa o sagrado” (BENTO, 2006, p. 166), que indica as diversas possibilidades para sua prática e utilização social, intencional ou não.

Mesmo se reconhecendo que o esporte moderno representa um objeto ainda em constituição, ele se apresenta como um dos mais importantes fenômenos sociais, permeado de conhecimentos, saberes e valores constituídos histórica e culturalmente, com participantes diversos, nas mais diversas situações e locais, carregado de diferentes significados e finalidades (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). As escolas são fundamentais para sua popularização e expansão, especialmente em países pobres (GEBARA, 2002).

O esporte, entretanto, não é necessariamente educativo, é preciso uma intervenção pedagógica intencional para que assuma esta função (KUNZ, 2006), passando a representar um meio no processo educacional (NAHAS, 2010) e não uma réplica de sua prática não pedagogizada, de caráter meramente prático.

Mesmo considerando seu inegável potencial educativo, que somente se concretiza frente ao tratamento pedagógico e à intervenção docente intencional no ambiente escolar, parece inegável a necessidade da competência técnica para tratar de tal conteúdo na escola. Observa-se, porém, que as aulas de EF na escola apresentam dificuldade no encaminhamento de questões que extrapolem o saber fazer. Isto produz o questionamento acerca das dificuldades em materializar ações pedagógicas propositivas, que se aproximem dos discursos teóricos oriundos dos centros de pesquisa para o cotidiano escolar.

Existem maneiras diferentes de entender e tratar tal questionamento. Entretanto, devido à necessidade de definir um foco neste texto, nos restringimos a discorrer sobre a formação docente inicial e como esta influencia o desenvolvimento da competência técnica e do compromisso político para impulsionar pedagogicamente o conteúdo esporte na escola.

Essa produção é fruto de uma reflexão teórica, com caráter bibliográfico (GIL, 2010), que pretende discutir a interação de teoria (compromisso político) e prática (competência técnica) pedagógica no uso do esporte na Educação Física escolar, incluindo questões da formação inicial docente.

## **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE NA ESCOLA**

Continuando a discussão, neste tópico reflete-se sobre a formação docente e o ensino dos esportes durante as aulas de EF escolar, a partir de concepções e

compreensões importantes para o desenvolvimento das ideias e, conseqüentemente, para a explicitação de onde e como se fala.

Na década de 1980, as proposições sobre a formação se acentuaram frente à qualificação profissional de professores de EF, sob influência das ciências humanas atreladas ao momento social e político vivido pelo país. A temática geradora partia da busca por

uma nova postura para o ensino superior, entendendo que o período de formação inicial é importante, pois é nele que se adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186).

Neste tempo histórico, a formação esportiva altamente técnica, oriunda das décadas de 1970 e 1980, foi questionada, junto com os desdobramentos do Parecer CFE n.º 215/87A e da Resolução CFE n.º 03/87B (BRASIL, 1987), que estabeleceram as novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de bacharelado em EF.

Nesta perspectiva, as discussões inerentes à formação do profissional em EF, durante e após a década de 1980, se potencializaram.

Uma forte contradição apontada nos projetos dos cursos de formação do professor de Educação Física diz respeito ao exponencial crescimento de mercados em expansão – educação, lazer, saúde, treino corporal/esportivo – em serviços relacionados

à qualidade de vida, confrontando com a frágil preparação profissional, o que ocorre na maioria dos Cursos, às vezes priorizando um determinado conhecimento em detrimento de outro, causando dificuldades para o professor ao enfrentar os desafios educacionais presentes, quotidianamente, na prática pedagógica. Tal contradição toma proporções gigantescas quando consideramos as dimensões do Brasil e os desafios impostos para a construção de condições de vida digna para todos (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 27).

O processo de formação docente é o período no qual os futuros professores têm contato com a base de competências que a profissão exige (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Este período torna-se importante para a modificação, ou não, das ideias referentes à EF, passando o docente a assumir, ou não, intencionalidade pedagógica diferente, daquela permeada pela cultura dominante (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186). Este contexto pode lançar maior clareza ao papel do professor que, consideradas suas capacidades teóricas e práticas, é capaz de utilizar o esporte para o melhor desenvolvimento técnico e crítico do estudante.

No entanto, posturas relativamente radicais contra a instrumentalização técnica, pautadas no saber-fazer forte nas concepções de formação tradicional, vêm gerando o esvaziamento desta preocupação na formação inicial, assim como a superficialidade no trato das modalidades esportivas que passam a se apresentar inseridas em componentes curriculares (AMORIM, 2011).

Questiona-se então: se o professor de EF não assumir a responsabilidade de harmonizar a relação pedagógica, teórica e prática no ensino do esporte, quem o fará?

Tardif (2010) diz que a formação de professores deve envolver a articulação entre os conhecimentos produzidos academicamente e os saberes que são desenvolvidos no processo de constituir-se professor em práticas pedagógicas cotidianas. E ressalta a importância da subjetividade presente na profissão docente, já que esta também se constitui a partir das histórias de vida-formação dos professores. Visto que

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p. 115).

A formação envolve etapas processuais que implicam a aquisição de competências para o desenvolvimento da prática pedagógica docente e a atuação dos professores (FORMOSINHO, 2001). As bases teóricas da formação docente, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação assentada e aproximada ao mundo do trabalho.

Esta deve estar associada a uma situação de ensino e a práticas de ensino como espaço de aplicação de conhecimentos que determinam as realidades e, ao mesmo tempo, constroem a relação entre saberes e saber fazer (TARDIF, 2010).

Januário (2012) acrescenta que há diversos fatores influenciadores do desenvolvimento profissional, com a formação inicial revelando diversas facetas do processo educativo. Neste sentido, a formação inicial tem influência direta em como o docente desenvolverá sua ação pedagógica, exigindo reelaboração e apreensão do conhecimento para formar competência técnica e desenvolver o compromisso político a partir da ação/reflexão do ato pedagógico. Assim, forma-se um sujeito/docente capaz de atuar, na escola, na perspectiva do saber como produção social imbricada na prática reflexiva (PERRENOUD, 2002).

É importante sinalizar que a formação profissional deve garantir o acesso à produção do conhecimento, dando aos futuros professores sustentação teórico-prática, permitindo uma formação de qualidade pela democratização do conhecimento, além de garantir a autonomia em sua busca e produção (BARBOSA-RINALDI, 2008).

## **COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPROMISSO POLÍTICO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Desde a década de 1980, a formação profissional em Educação Física representa questão fundamental no Brasil (DAÓLIO, 1994; DARIDO, 1995; RANGEL



-BETTI; BETTI, 1996; DARIDO, 2003). Contudo, parece ainda não ter sido resolvida a problemática sobre o que o docente deve dominar para que possa lecionar (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Neste ensaio, é defendida a valorização da competência técnica e do compromisso político como fundamentos que devem guiar este processo de formação.

Neste sentido, a competência técnica é entendida como a mediação no meio e no interior do compromisso político, realizado como momento mediado por ações efetivas, concretas, práticas e reais (SAVIANI, 2011). A mediação envolve o manejo competente do arcabouço teórico construído durante a formação, através de organizados princípios teóricos e práticos do conhecimento. Inclui os domínios de técnicas e métodos de ensino (método, planejamento, avaliação) que permitam a transmissão e a transformação do saber (MELLO, 2000).

O desenvolvimento da competência técnica deve estar articulada com as situações do cotidiano docente, vista a relevância de sua utilização nos espaços de atuação, contribuindo para a solução de problemas (BARBOSA-RINALDI, 2008).

O compromisso político inicia o processo da transformação da vontade política, ele, porém, não exclui a competência técnica nem a pressupõe. É no saber fazer que se concretizam as intenções pedagógicas e as relações construídas e mediadas no processo entre a competência técnica e o compromisso político (SAVIANI, 2011). Nosella (2004, p. 225) refere que “compromisso político não se efetiva somente por uma militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico”.

Sobre esta abordagem podemos ainda recorrer a Paulo Freire e sua concepção de educação como ato político, bem como a Nóvoa (1991, p. 122), que afirma que a profissão docente “é fortemente carregada de uma intencionalidade política”. Esses autores advogam a inexistência da neutralidade do ato pedagógico e, consequentemente, a necessidade da assunção de posicionamentos e direções por professores e professoras, durante o exercício da profissão nas salas de aulas ou fora delas.

Assim, um dos grandes desafios da formação é ser capaz de formar profissionais competentes tecnicamente e comprometidos politicamente. É percebida, atualmente, a predominância de propostas formadoras dicotômicas, voltadas para o desenvolvimento de uma ou de outra, contrariando o sustentáculo da formação profissional baseada no processo de ação-reflexão-ação. Para Tardif (2010), a formação deve ser sustentada pela reflexão para que as relações entre a teoria e a prática possam ser repensadas.

A partir da competência técnica, o docente deve desenvolver seu compromisso político. Mas, como isto ocorre? São momentos diferentes? A crença é que não sejam. Eles são processos interligados e simultâneos, quando a formação ocorre na perspectiva da ação reflexiva. Ambos estão indissolivelmente interligados, pois o compromisso político é inerente a quaisquer atividades pedagógicas (SAVIANI, 2008).

Para Demo (2002), quando um sujeito é capaz de propor, de questionar, ultrapassando a construção técnica do conhecimento, tornando-se um sujeito capaz de fazer propostas próprias, ele é capaz de saber reconstruir e reelaborar, pois, em formação docente, o sujeito tem e reconstrói sua história, o que lhe permite participar ativamente de seu processo formativo.

Competência e compromisso são processos distintos? A compreensão é de que não sejam. O amadurecimento da competência técnica é acompanhado do compromisso político quando a formação está inserida no processo de formar pela ação/reflexão. Alguns estudos (PIMENTA, 2009), porém, indicam que os alunos não são tão hábeis em transferir os saberes docentes adquiridos durante sua formação para o contexto escolar. Tal fato é verificado na educação como um todo, e na Educação Física, em particular, muitos estudos indicam o mesmo fato.

Como esta situação pode ser corrigida? Argumenta-se que quanto mais o contexto de ensino, no processo formativo, levar em consideração os conhecimentos adquiridos e aproximá-los da realidade escolar, tanto mais os estudantes/docentes estarão aptos para transferi-los aos diversos contextos educacionais (BÉDARD et al., 2009). Desta maneira, os futuros docentes desempenharão papel ativo em suas atividades de aprendizagem, tomando sua ação como objeto de reflexão, sendo capazes de refletir *na* ação e *sobre* a ação (PERRENOUD, 2002).

Sublinhe-se que:

A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e a ação nas situações históricas em que nos encontramos; não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, pois depende das relações sociais;

não é independente dos valores, nem neutra, pois expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares; não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais de consenso, pois reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social; não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social (KEMMIS, 1983 apud GOMEZ, 1992, p. 98).

Caldeira (2001, p. 94) afirma que “a formação docente deve ter como pressupostos: o caráter político do trabalho docente, a articulação entre teoria e prática, o trabalho coletivo e a consciência do caráter subjetivo e social da docência”. Assim, pode-se considerar o processo de formação como decisivo para a aquisição da competência técnica e do compromisso político, sem desconsiderar que o constituir-se docente acontece no cotidiano escolar.

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA**

Não é novidade indicar que os esportes são os conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física e que também foram os principais alvos de crítica por parte dos professores progressistas, na década de 1980.

Os debates em torno dos esportes sempre estiveram e, certamente, sempre estarão presentes na área da Educação Física. Entre o amor e o ódio, o fenômeno esportivo é um dos principais objetos de estudos, intervenções e pesquisas nesse campo acadêmico.

Não se pretende retomar aqui as muitas discussões em torno dos esportes existentes na Educação Física, mas desvelar uma possibilidade de intervenção com esse conteúdo, que considere o debate travado anteriormente, ou seja, uma ação que considere a articulação entre competência técnica e compromisso político em seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, parece que existem mal-entendidos frente às críticas feitas ao esporte: primeiro, quanto à questão de que o crítico é contra o esporte; segundo, que o tratamento crítico do esporte nas aulas de Educação Física é contra a técnica esportiva; terceiro, a afirmação de que a lógica de alto rendimento não é crítica, vez que a proposta crítica é lúdica e criativa; quarto, a consideração de que as abordagens críticas são contrárias às experiências de movimento, como se fosse possível refletir sobre o gesto motor sem sua apropriação.

As críticas quanto ao esporte não buscam “abolir-lo ou fazê-lo desaparecer ou então negá-lo como conteúdo das aulas de Educação Física” (BRACHT, 2006, p. 16), mas que este seja adequado, pelo tratamento pedagógico, ao propósito de ensino. A técnica deve ser trabalhada segundo seu propósito, com o contexto determinando seu sentido e resultado social, com o “ensino das destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinados a novos objetivos a serem construídos juntos com um novo sentido para o próprio esporte” (BRACHT, 2006, p. 16).

O futuro docente deve compreender que a escola tem a função de proporcionar a aquisição do saber elaborado, portanto o aluno deve ter acesso ao esporte, além de ter a possibilidade de refletir sobre ele (KUNZ, 2006; ASSIS DE OLIVEIRA, 2005). Se, porém, a reflexão a respeito do esporte não acontece na formação docente inicial, o processo de desenvolvimento e amadurecimento de tal objeto fica comprometido. Deve-se garantir a competência técnica para trabalhar tal conteúdo, bem como o compromisso político para refletir sobre o processo e o ato educativo envolvido.

A formação inicial deve garantir a compreensão do esporte como elemento cultural, como conteúdo carregado de significados que deve se conservar significativo ao transpor os muros da escola. Isso porque

a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p. 4)

A escola é o espaço privilegiado onde relações sociais se apresentam de tal modo reveladas e desveladas que se torna espaço onde a competência técnica docente deve se manifestar para usufruir desta enorme potencialidade. Os atos educativos de conhecer, aprender e inventar encontram condições favoráveis para aí se manifestar (KUNZ, 2006; ASSIS DE OLIVEIRA, 2005).

Assim, dada sua natureza cultural, o conteúdo esporte compreende um espaço rico para dar início a mudanças significativas na maneira de implementar o processo ensino/aprendizagem baseado na ação-reflexão-ação, vistas as diversas situações cotidianas que podem se tornar objeto de tal processo.

Busca-se um olhar para o esporte, considerando-se todas as questões que influenciam sua prática e, no próprio ato de jogar, as relações complexas que atribuem ao jogo um caráter de imprevisibilidade. Assim, compreende-se como são tecidas as relações de cooperação e oposição entre os praticantes, e se relacionam, ainda, as questões sócio-históricas, afetivas, sociais, cognitivas e motoras presentes no ato de jogar, tendo em vista a compreensão da totalidade dos esportes, sem desconsiderar o entendimento de suas partes, mas contextualizando-as na compreensão do todo (AMORIM, 2011, p. 159).

A competência técnica no trato com o conteúdo esporte, construída durante a formação, encontra espaço para ser desenvolvida pelo docente na escola. O saber fazer é muito importante, entretanto o que efetivar como conhecimento/saber, que é tão importante quanto o saber pensar? Para Demo (2009), o saber pensar inclui o saber intervir. Este é o processo ação-reflexão-ação que o docente deve desenvolver na escola e que deve ser construído durante sua formação.

## COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E COMPROMISSO POLÍTICO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO ESPORTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Inicia-se este tópico com um questionamento: como o docente de hoje, concretamente, pode exercer seu compromisso político e sua competência técnica, no processo de ensino-aprendizagem do esporte, no ambiente escolar? Pretendendo responder a este questionamento, é útil apresentar a proposta de uma sequência, na qual podem estar envolvidos todos os elementos discutidos até o presente momento, porém, apenas como ‘uma’ possibilidade de reflexão e não como ‘a’ reflexão.

Parte-se do pressuposto de que o docente escolheu o esporte voleibol como conhecimento a ser ministrado para alunos do quinto ano do ensino fundamental. Antecipadamente, faz-se necessário compreender aspectos básicos do que se propõe tematizar no cotidiano escolar, ou seja, conhecer a estrutura e o funcionamento da modalidade a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O voleibol caracteriza-se, quanto à ação técnico-tática, por saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio, defesa. Quanto aos componentes do desempenho técnico-tático, caracteriza-se por eficiência, eficácia, tomada de decisão e ajustamento (COLLET et al., 2011). A estrutura do jogo voleibol leva à preocupação com a execução dos gestos técnicos, haja vista que a regra do jogo pune execuções equivocadas com pontuação para a equipe adversária, e com os processos táticos presentes nas diversas situações inerentes ao jogo, os quais envolvem tomadas de decisões diversas e adequadas a cada situação vivenciada.



Na sequência, faz-se necessária a definição dos conteúdos inerentes ao voleibol a serem tematizados, dos objetivos e dos instrumentos de avaliação. Em linhas gerais, nesta proposta didático-pedagógica exemplificadora, o conhecimento voleibol insere-se em um dos diversos eixos temáticos do ano letivo. A sistematização pode ocorrer da seguinte forma:

- conteúdo: recepção;
- duração: três horas/aula;
- objetivos:
  - assimilar a relevância da recepção para o voleibol (conceitual);
  - aprender as formas de recepção no voleibol (procedimental);
  - estimular a reciclagem, a partir da construção de materiais alternativos (atitudinal);
- metodologia: conforme Escola da Bola (KROGER; ROTH, 2002) e Iniciação Esportiva Universal (GRECO; BENDA, 1998);
- avaliação: observação sistemática, tendo como referência o Instrumento de Avaliação do Desempenho Técnico-Tático no Voleibol / IAD-VB (COLLET et al., 2011) e avaliação oral.

#### Detalhamento da proposta

Antes de cada aula, reunir os alunos em uma roda de socialização para apresentação das tarefas do dia. Após as vivências, reunir a turma novamente para fazer uma reflexão sobre a experiência do dia.

Para avaliar o que os alunos já são capazes de fazer, dividir a classe em grupos, misturando meninos e meninas. Com os alunos, construir a história e a evolução do vôlei. Entregar a eles uma bola pesada, pedindo que pratiquem vôlei com ela. Observar quais questionamentos são levantados. Depois, entregar uma bola mais leve e problematizar a situação. Finalmente entregar bolas de vôlei. Discutir com os alunos sobre peso, diâmetro, tamanho e possibilidades de jogo com cada tipo de bola. Explorar espaço da quadra, altura da rede. Ouvir os comentários e descrever como aconteceu a evolução do vôlei.

Na aula seguinte, orientar os alunos sobre as formas de recepcionar a bola numa partida de voleibol. A partir de atividades em pequenos grupos, desafiá-los a executar os movimentos, envolvendo os condicionantes de pressão como proposto por Kroger & Roth (2002): carga, variabilidade, tempo, complexidade, organização e espaço.

Para acompanhar o aprendizado dos fundamentos do jogo, sugere-se a utilização do IAD-VB (COLLET et al., 2011), considerando ajustamento, eficiência, tomada de decisão, eficácia em forma de tabela (FIGURA 1), de modo a observar a evolução do aprendizado dos alunos. Preencher as colunas com o indicador de avaliação observado (FIGURA 2).

**FIGURA 1 - Ficha de Avaliação nominal**

ALUNO	RECEPÇÃO									
	AJUSTAMENTO			EFICIÊNCIA			TOMADA DE DECISÃO		EFICÁCIA	

Fonte: COLLET et al. (2011).

**FIGURA 2 - Indicadores de avaliação da recepção (COLLET et al., 2011)**

Recepção	Ajustamento	AR1: desloca-se para ocupar posição no espaço provável de queda da bola; AR2: coloca-se em posição de expectativa e ajusta a sua posição em função da proximidade das linhas laterais (pé esquerdo a frente quando estiver mais próximo da linha a sua esquerda ou pé direito a frente quando estiver mais próximo da linha a sua direita) antes do contato; AR3: depois de receber, desloca-se para realizar a próxima ação (ataque ou cobertura).
	Eficiência	EFR1: membros inferiores semiflexionados e apoiados no chão no momento do contato; EFR2: posiciona o corpo atrás da bola e contata a bola no meio dos apoios; EFR3: contata a bola na plataforma formada pelos antebraços com os membros superiores em extensão (manchete) ou contata a bola acima e à frente do nível da testa (toque).
	Tomada de decisão	TDR1: envia a bola diretamente à quadra adversária; TDR2: mantém a bola em jogo na própria equipe, porém sem direcionamento (coloca a bola para cima); TDR3: antecipa-se e direciona a bola para a zona de levantamento.
	Eficácia	R1: erro de recepção; R2: continuidade da ação pela própria equipe ou pela equipe adversária (ao enviar a bola diretamente à quadra adversária); R3: ponto (ao enviar a bola diretamente à quadra adversária) ou coloca a bola na zona de levantamento adequadamente.

Fonte: COLLET et al. (2011).

Após cada aula, é fazer uma avaliação, retomando os procedimentos da avaliação diagnóstica, na intenção de identificar os avanços e discutir com os alunos esses resultados. O número de fundamentos realizados, a habilidade de manter a bola em jogo e as orientações sobre o que fazer para melhorar mostrarão a evolução do aprendizado dos elementos que compõem o jogo objetivado.

Busca-se também problematizar cada aula com questionamentos aos envolvidos, tais como: Houve avanços? Quais foram eles? Quais as dificuldades / facilidades encontradas? Há possibilidades de ampliar este esporte para maior número de alunos? Como? A avaliação utilizada segue a mesma lógica do processo, indo além do quantificar, garantindo que a competência técnica relacionada ao conteúdo esporte seja assegurada.

Percebemos, na possibilidade didático-pedagógica apresentada, diversos elementos que podem ser mais investigados/discutidos. No entanto, queremos efetivamente mostrar que o trato com o conteúdo esporte na escola pode ser pedagogicamente explorado, tendo em vista os objetivos escolares, sem negar as dimensões técnico-táticas inerentes aos esportes e, ao mesmo tempo, possibilitar discussões ricas que permitam aos alunos refletir através da ação/reflexão/ação.

Neste sentido, a “competência técnica” tem um sentido não tecnicista, já que compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos do esporte escolar. Ela vai além do respeito ao domínio de certas regras externas, simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras, ao permitir a reflexão do aluno sobre seu processo e sua evolução na aprendizagem.

Ao considerar que ensinar é uma especificidade humana, Freire (2007) ressignifica os conceitos de politicidade, dialogicidade, historicidade, para potencializar a ideia de construção democrática da autonomia dos educandos. Enfatiza algumas exigências pedagógicas que permeiam a exigência de segurança e competência profissional, uma vez que a “incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2007, p. 92). Temos que estar comprometidos, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e, para isto, tomar de forma consciente as decisões, sabendo escutar, estando disponível ao diálogo, querendo bem aos educandos.

Compreendido o significado da competência técnica e do compromisso político, questiona-se: Qual o sentido/significado do conteúdo esporte na escola?

Ao relembrar o que foi discutido até agora, percebemos que o conteúdo esporte é entremeado por interpretações das realidades individuais dos sujeitos envolvidos em sua prática: docentes e alunos. Não basta, portanto, o conteúdo esporte na escola, é necessário que os sujeitos (docente/alunos) o transformem no cotidiano das práticas pedagógicas.

A apropriação do conteúdo esporte pela ação/reflexão/ação, no processo de ensino aprendizagem, propicia a superação do senso comum para alcançar a consciência crítica pelo saber sistematizado, organizado pela competência técnica docente comprometida politicamente.

No espaço escolar, a perspectiva é a da participação. Esta participação não nega, porém, a competência técnica (estrutura técnica/tática/estratégica). Surge

o desafio de criar/elaborar uma intervenção pedagógica para transformar o conteúdo esporte em pedagógico. Tal desafio reverbera na formação, pois a prática docente depende da intervenção do profissional e sua intervenção reflete seu processo de formação.

O docente será capaz de sustentar uma prática pedagógica a partir da ação/reflexão/ação politicamente construída nos saberes e no saber fazer, caso sua formação esteja relacionada e voltada para a realidade e o contexto escolar. Cada prática docente se realiza/materializa, constrói/reconstrói no cotidiano escolar, havendo a necessidade de competência técnica para tratar de tal conteúdo na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a formação é indispensável, ao refletir sobre o contexto escolar. A formação docente impacta e amplia o reconhecimento da importância da prática docente reflexiva, na busca de organização de espaços pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de competência técnica docente requeridos para ensinar e levar os alunos a aprenderem.

A formação docente envolve o aprender a inquietar-se e a tarefa de um saber-fazer sólido, teórico e prático criativo que permita, ao futuro docente, desenvolver sua competência técnica, o que exige reflexão e diálogo com a realidade (MELLO, 2000). Esta formação deve estar relacionada ao contexto escolar no qual os futuros docentes atuarão, garantindo-lhes a competência prática para atuar no ensino em que ela se materializa, através da transposição didática do conteúdo aprendido e por sua contextualização para a prática escolar.

É preciso, contudo, cuidar para que não se processe uma fragmentação quando nos referimos à competência técnica, pois esta e o compromisso político são inseparáveis (MELLO, 2000), e referem-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento e ao sentido de ensinar.

As relações que são estabelecidas no trato do conteúdo esporte advêm da competência que se constrói no cotidiano real/concreto, o qual envolve as ações e a relação entre teoria e prática. O conteúdo esporte trata com diferenças/limites individuais que geram conflitos e refletem ações, as quais são, em parte, imprevisíveis por se tratar de um conteúdo que envolve a ação de diversos sujeitos (BRACHT, 2006).

A formação em Educação Física deve ser capaz de levar o futuro docente a entender sua própria ação e a explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando, para isso, os conhecimentos de sua área, o que lhe atribui competência para ensinar e levar a aprender. Devido à especificidade da área de Educação Física, essas competências são constituídas na prática, portanto devem ocorrer necessariamente em situações concretas e contextualizadas.

Enfim, questiona-se: onde estamos? Precisamos buscar a fusão do compromisso político com a competência técnica. Isto, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive; repensar os saberes docentes necessários à formação, a partir do contexto histórico geral, entendendo-o como um momento processual demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura docente, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico executado com competência técnica.

## 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.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v.14, n.3, p.185-207, 2008.

BÉDARD, D. Ensino universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: CUNHA, M. I. (org.); SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência Universitária**: profissionalização e prática educativa. Feira de Santana: UEFS, 2009.

BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XII**: era do corpo ativo. Campinas, Papirus, 2006.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11 de março de 1987**. Documenta (315), Brasília, DF, março, 1987 (A).



\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Diário Oficial (172), Brasília, DF, setembro, 1987 (B).

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J.V; RAMOS, V. Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático no voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 13, n. 1, p. 43-51, 2011.

DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.15, v.2, p.181-186, 1994.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.

DEMO, P. Qualidade e pesquisa na universidade. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 52-64, 2009.

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.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

JANUÁRIO, C. O Desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré interativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MELLO, G. N. Da professora Guiomar Namó de Mello por ocasião de sua posse no cargo de Secretária da Educação do Município de São Paulo, a 17 de março de 1983. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 81-83, 1983.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 98-110, 2000.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5 ed. rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 223-238, 2005.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (org.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 33-56.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-71, 2008.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

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.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**.  
11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAGO, M. T. O. “Esporte na escola” e o “esporte da  
escola”: da negação radical para uma relação de tensão  
permanente. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.