

Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física

Nilton Ferreira Coutinho*

Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva**

Resumo: Este estudo buscou um entendimento da realidade pedagógica dos professores que ministram disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Educação Física. Para isso, realizamos uma pesquisa fenomenológica, cujos objetivos foram: verificar o nível de conhecimento e identificar os motivos da adoção ou não adoção de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos em cursos de licenciatura. Foram entrevistados 17 professores que atuam com estas disciplinas em 9 universidades privadas, sendo 8 da cidade de São Paulo e municípios da Grande São Paulo e 1 da Baixada Santista. Como resultado, podemos apontar que a Metodologia Tradicional Tecnista ainda é a mais utilizada por ter feito parte da formação profissional dos professores. No entanto, nota-se a emergência da utilização de outros métodos, como Situacional; Crítico-Superador; Série de Jogos, Esportivos Modificados, Modelo pendular (Claude Bayer) e Crítico-Emancipatório, ainda pouco conhecidos pelos professores das instituições pesquisadas.

Palavras-chave: Ensino: métodos. Formação profissional. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A inserção dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física (EF) no Brasil teve seus primórdios por volta da década de 50, quando da chegada ao Brasil do Método Desportivo Generalizado pela interferência do professor francês Auguste Listello. Entretanto, sua ênfase como conteúdo quase que exclusivo nas aulas de EF se deu a partir da década de 60, por conta do modelo de caráter eminentemente

* Depto. de Educação Física, área intervenções pedagógicas. Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. Mooca, SP, Brasil. E-mail: msnilton@yahoo.com.br

** Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. Mooca, SP, Brasil. E-mail: sheila.silva@uol.com.br

esportivizado adotado na época (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Além disto, verificava-se também a adoção de uma única forma de se ensinar estes conteúdos nas escolas, através do Método Tecnista de ensino, cujo enfoque era o de desenvolver principalmente as técnicas e táticas desportivas, utilizando-se, para isto, de modelos adaptados do jogo dos adultos e que consistiam, basicamente, em repetições de gestos pré-estabelecidos e, muitas vezes, repetidos pelos alunos de forma extenuante.

Diante deste quadro inicial, nossa inquietação se faz presente quando, ao exercer atualmente a função de professor de disciplinas esportivas coletivas (basquetebol e handebol) e atuando também como supervisor de estágios em Universidades do estado de São Paulo, notamos que existe, ainda hoje, uma considerável parcela de professores de EF adotando o método Tradicional/Tecnista no seu ensino de conteúdos desportivos.

Esta situação nos intriga e motiva a investigar o assunto, pois verificamos que a literatura oferece, a partir de meados da década de 80 do séc. XX, uma gama de novos métodos para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC), dentre os quais citamos o Método dos Jogos Esportivos Modificados de Bunker e Thorpe (1982); o da Série de Jogos dos alemães Alberti e Rothenberg (1984); o do Professor Claude Bayer (1986); o Crítico Superador elaborado por um grupo de professores conhecidos como Coletivo de Autores (1992); o Crítico Emancipatório do Prof. Elenor Kunz (1994); e ainda o Situacional do Prof. Pablo Greco (1998), possibilitando mais opções ao professor.

Considerando, portanto, a hipótese de uma adoção consideravelmente elevada do Método Tradicional/Tecnista de ensino nos dias de hoje e verificando que o referido método vem sendo, ao longo das últimas décadas, alvo de diversas e expressivas críticas, pretendemos identificar e analisar, a partir de um melhor conhecimento da ação pedagógica dos professores das disciplinas de JEC dos cursos de licenciatura em EF, os métodos de ensino conhecidos e utilizados por eles, com destaque à possível compreensão do fenômeno em questão.

2 OBJETIVOS DO ESTUDO

A) Verificar o nível declarado de conhecimento de professores de disciplinas esportivas coletivas em cursos de licenciatura em EF com relação às específicas metodologias de ensino existentes;

B) Identificar e analisar os motivos da adoção ou não adoção de diferentes métodos de ensino pelos professores de disciplinas esportivas coletivas em cursos de licenciatura em EF.

3 MÉTODOS ESPECÍFICOS PARA O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS

O ensino dos esportes coletivos na escola vem sendo, principalmente a partir dos anos 80, alvo de inúmeras discussões e debates entre estudiosos de EF. De forma geral, estas discussões versam sobre a forma como estes esportes são desenvolvidos e sua finalidade no contexto escolar. Costa (1987) e Paes (2001) afirmam que, na maioria dos locais onde a prática esportiva se faz constante, principalmente nas escolas, o ensino está baseado em uma prática desprovida de objetivos, ou seja, uma atividade com um fim em si mesma, seletiva e excludente.

Moreira (2002) salienta que as consequências de uma EF com enfoque mecanicista e acrítico ainda são presentes nas escolas, pois verifica que na formação de professores ainda há um forte indício de práticas tecnicistas.

Diante deste quadro e considerando-se também os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1998) julgamos importante e necessário que professores de EF escolar possam elaborar seus planejamentos contemplando, além de estratégias diferentes de ensino, uma gama maior de atividades, tais como: atletismo, ginásticas, lutas, danças que, em parceria com um bom trabalho por meio dos jogos esportivos coletivos, favoreçam o desenvolvimento global das pessoas.

Os JEC são um grande elemento da cultura de nosso país e um excelente meio para a formação de melhores cidadãos, visto os

excelentes benefícios que essa prática realizada de forma criteriosa, sadia e provida de objetivos claros pode trazer às crianças.

De Marco e Melo (2002) enfatizam que o esporte ideal é aquele que deve ser pautado nos pressupostos metodológicos de uma pedagogia do esporte que respeite seus praticantes no que concerne à sua faixa etária, suas motivações e seus interesses.

Paes (2001) salienta que é preciso pensar estas práticas com múltiplas possibilidades, atendendo tanto a pessoas que o praticam para ocupar o seu tempo livre, quanto àquelas que o procuram por questões de saúde; enfim, é preciso trabalhar com uma iniciação esportiva que permita aos cidadãos uma prática consciente, reflexiva e crítica. Defende, ainda, que o esporte na escola poderá permitir ao aluno o exercício de sua cidadania, na qual o trabalho e o lazer são fundamentais para uma boa qualidade de vida.

Podemos citar diversos métodos existentes para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos.

3.1 O MÉTODO TRADICIONAL TECNICISTA DE ENSINO

Por muitos anos, o ensino dos esportes coletivos foi baseado exclusivamente no método analítico-sintético, caracterizado pelo fracionamento das partes de cada esporte, iniciando pela aprendizagem dos fragmentos, seguindo para a aprendizagem da união destas partes até chegar ao jogo propriamente dito. Além disto, este ensino era extremamente focado no comando do professor, um ensino rígido, enérgico e de caráter imitativo.

Por ser esta forma de ensino adotada por muitos anos em praticamente todos os cursos de formação universitária em EF, tornou-se quase hegemônica, marcando uma tradição no ensino dos esportes coletivos nas universidades e escolas de Educação Básica, sendo, por isso, denominado de Método Tradicional de ensino.

Neste método construído sobre as bases do treinamento desportivo, os professores focalizam seu trabalho no ensino de técnicas desportivas individuais e sistemas de jogos coletivos, em geral usando modelos que

repetem e imitam os modelos de treinamento dos adultos com certas adaptações para as crianças.

3.2 O MÉTODO DA SÉRIE DE JOGOS

Este método foi idealizado e proposto na década de 80 pelos professores alemães Heinz Alberti e Ludwig Rothenberg. Os objetivos principais do aprendizado dos jogos são: 1) o aperfeiçoamento da técnica motora; 2) o domínio do material do jogo e 3) o ensino do comportamento tático.

O princípio fundamental é que os jogos devem ser desenvolvidos sempre dos mais simples para os mais complexos e garantir uma intensidade máxima de prazer e participação.

Apresenta quatro modelos básicos de aulas: *Modelo 1: aquisição de experiência de jogo* – são aulas em que os alunos aprendem a experimentar as mais diversas formas básicas de jogo, em condições sempre renovadas; *Modelo 2: aprendizado do condicionamento físico através do jogo* – o aumento da força, velocidade, agilidade, e outros aspectos físicos e motores são requisitos para as formas mais difíceis de jogo e determinados comportamentos técnicos e táticos durante um jogo; *Modelo 3: introdução de um novo jogo ou de uma série de jogos* – aprendizagem de novos movimentos decorrentes de pequenos e grandes jogos esportivos, nova aquisição de elementos técnicos de jogo.

3.3 O MÉTODO DOS JOGOS ESPORTIVOS MODIFICADOS

Com o objetivo de superar a abordagem de ensino Tradicional, Bunker e Thorpe (1982) apresentam os Jogos Esportivos Modificados, que se baseiam na abordagem da compreensão dos jogos, onde todos e cada um dos alunos podem participar na tomada de decisões. O ensino progride através da tática de jogo, ao invés das habilidades técnicas.

Esta abordagem oferece oportunidades reais para as crianças desenvolverem seus próprios jogos, envolvendo-se, desta maneira, em seu próprio aprendizado. Compartilham idéias, trabalham de

maneira cooperativa e descobrem naturalmente porque as regras são importantes e seus propósitos.

Os jogos são denominados modificados por apresentarem uma forma diluída do jogo principal. Eles podem ser competitivos ou cooperativos e são recomendados em qualquer nível de escolaridade (POZZOBON 2001).

3.4 O MÉTODO DO PROFESSOR CLAUDE BAYER

O método proposto por Bayer (1986) é composto por três elementos: 1) valorização dos jogos espontaneamente praticados pelas crianças podendo ser modificados por elas; 2) adequação à etapa de desenvolvimento das crianças objetivando a formação de um aluno inteligente, capaz de atuar por si e 3) valorização dos elementos perceptivos da própria conduta e sua reflexão tática, sendo conveniente eliminar o aprendizado extremamente mecânico que desenvolve comportamentos muito automatizados. Para isso, o professor deve facilitar propor condições de execuções variáveis, alternadas com períodos de fixação mais curtos e menos repetitivos.

3.5 O MÉTODO SITUACIONAL

No processo de iniciação desportiva universal adotada por Greco (1998) destaca-se o caminho que se faz da aprendizagem motora ao treinamento técnico e que consiste, basicamente, em desenvolver a competência para solucionar problemas motores específicos do esporte através do desenvolvimento das capacidades coordenativas e técnico-motoras.

Os objetivos deste tipo de treinamento são: a) Formação de automatismos flexíveis de movimentos ideais conforme modelos; b) Otimização dos programas motores generalizados; c) Aprimoramento da capacidade de variação, combinação e adaptação do comportamento motor na execução da técnica na situação de competição.

Este método procura incorporar o desenvolvimento paralelo de processos cognitivos inerentes à compreensão das táticas do jogo e se compõem de jogadas básicas extraídas de situações padrões de jogo, aspecto este que, segundo o autor, é a grande vantagem deste método.

3.6 O MÉTODO CRÍTICO SUPERADOR

Descrito na obra “Metodologia do Ensino de EF” elaborada por um Coletivo de Autores em 1992, considera que o ensino dos esportes deve possuir princípios metodológicos da lógica dialética, e apresentados de forma organizada e sistematizados.

São princípios do ensino: a relevância, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades sóciocognoscitivas do aluno e a provisoriabilidade do conhecimento.

No Método Crítico Superador os conteúdos constituem referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação dos dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação.

3.7 O MÉTODO CRÍTICO EMANCIPATÓRIO

Idealizado por Elenor Kunz, foi publicado em 1994. É embasado nos estudos das ciências da educação e, especialmente, na teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt.

Na concepção Crítico-Emancipatória, o esporte não deve ser ensinado pelo simples desenvolvimento de técnicas e táticas, mas praticado e estudado. O ensino deve fomentar a capacitação dos alunos para um agir solidário, segundo os princípios da co-determinação, autodeterminação e da autorreflexão, através da interação aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno.

A constituição de ensino pelas categorias: trabalho, interação e linguagem devem conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva visa a qualificar o aluno para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas, agir de forma bem sucedida na profissão, no tempo livre e no esporte. A competência social, por sua vez, leva em consideração os conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações sócio culturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições desta relação e os diferentes papéis que as pessoas assumem em uma sociedade e no esporte propriamente dito.

Já para o desenvolvimento da competência comunicativa deve-se estimular, além da comunicação através da linguagem do movimento, a comunicação verbal, uma vez que é comum que o aluno fale pouco nas aulas de EF. O uso da linguagem deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível de *fala comum* para o nível de *discurso*.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Recorremos a um tratamento metodológico utilizando princípios da fenomenologia como modalidade de pesquisa qualitativa buscando a compreensão do fenômeno em questão.

Nossa metodologia tem um caráter teórico-prático concomitante, pois aquilo que na teoria o pesquisador aprende sobre observações empíricas e as experiências por ele vividas são confrontadas com os discursos dos sujeitos e constituem o ponto de partida para a realização das análises dos discursos dos sujeitos entrevistados. Estas análises são realizadas em dois níveis: o primeiro, que busca a compreensão da fala de cada sujeito entrevistado, denominado de análise ideográfica, assim chamada por que busca tornar visível o conjunto de idéias presente na descrição ingênua dos sujeitos e, o segundo, que visa mostrar o conjunto de respostas dos sujeitos ouvidos, denominado de análise nomotética, realizada através das divergências e convergências expressas pelas unidades de significados, com os quais serão formados novos grupamentos, num processo contínuo de interpretação. A partir dessa análise torna-se possível construir os resultados da pesquisa.

Nossa população foi composta por 17 licenciados em EF que ministram alguma disciplina desportiva coletiva (basquetebol, handebol, futebol, futsal ou voleibol) em curso de Licenciatura em EF em 9 instituições, selecionadas por sorteio, sendo 4 da cidade de São Paulo; 4 da Grande São Paulo e 1 instituição da Baixada Santista – todas mantidas pela iniciativa privada.

Os professores responderam a um questionário sobre sua formação e atuação profissional, uma questão fechada acerca de seu conhecimento a respeito de alguns métodos de ensino que podem ser

adotados em aulas desportivas coletivas na formação profissional de EF e uma entrevista, composta por três questões abertas, a respeito dos motivos da utilização ou não utilização de métodos de ensino.

5 RESULTADOS DO ESTUDO

Nos gráficos seguintes, apresentamos uma visão geral a respeito dos métodos que os professores afirmam desconhecer e aqueles que conhecem muito bem.

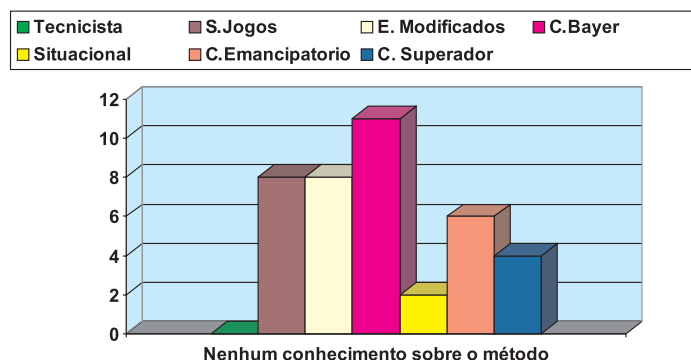


Gráfico 1. Compara os resultados obtidos com relação à opção de resposta dos sujeitos de possuírem “Nenhum conhecimento sobre o método”

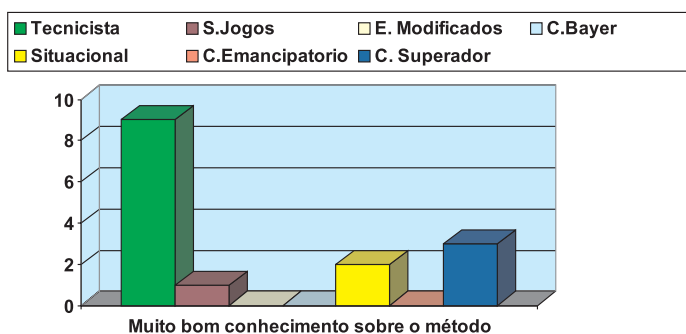


Gráfico 2. Compara os resultados obtidos com relação à opção de resposta dos sujeitos de possuírem “Muito bom conhecimento sobre o método”

...continuação

Quadro 1. Demonstra os métodos adotados pelos sujeitos da pesquisa

Por se tratar de questão aberta, os sujeitos puderam nomear os métodos que adotavam e, também, puderam mencionar mais do que um deles.

O Método Tradicional foi o que apresentou maior número de menções, pois 14 sujeitos (82,5%) afirmam utilizá-lo. Outros três sujeitos (17,5%) adotam um misto de métodos. É possível compreender este fato se nos reportarmos ao tempo de formação dos sujeitos. Verificamos que 60% dos entrevistados se graduou no período anterior a 1987, quando o Método Tradicional era mais difundido nas instituições de ensino superior. Por outro lado, o que nos causou maior estranheza é que os demais 40%, formados após o advento da Resolução 03/87 a partir da qual a formação humanista do professor de EF se intensificou, continuam a adotar o Método Tradicional.

Por outro lado, 82,5% disseram também adotar outros métodos de ensino, evidenciando-se interesse em implantar metodologias diferenciadas que possam auxiliá-los a desenvolver melhores condições de ensino, no entanto, nos gerou certa estranheza notar que alguns afirmam utilizar, simultaneamente, métodos considerados diametralmente opostos, vide os métodos que possuem pressupostos filosóficos pouco ou nada concordantes com os pressupostos do Método Tradicional e que foram mencionados pelos sujeitos 3, 4, 7, 11 e 12.

Outro aspecto identificado foi certa inconsistência em algumas respostas. Por exemplo, quando nas perguntas anteriores investigou-se o conhecimento sobre os métodos, o Crítico Emancipatório foi identificado como desconhecido, no entanto, ao se perguntar a respeito dos Métodos utilizados, três sujeitos declararam utilizá-lo. Podemos deduzir a partir daí que, mesmo desconhecendo alguns métodos, há professores que se arriscam ou que ousam ensaiar sua utilização.

Parece que o processo de mudanças ocorre a passos lentos, pois já há alguns anos tem-se conhecimento da existência de diferentes metodologias de ensino e, no entanto, nem todas são utilizadas.

Quanto aos motivos para adoção dos métodos, organizamos o seguinte quadro.

continua...

...continuação

Quadro 2. Motivos para adoção dos métodos

Alguns dos entrevistados demonstravam certo grau de dificuldade em explanar os motivos da adoção de alguns dos métodos, nos parecendo que não tinham plena convicção a respeito do que declaravam. Via de regra, pareciam querer se justificar e repetiam algumas vezes a mesma informação.

5.2.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 1 - “ENFOQUE NO ALUNO”

Vários sujeitos demonstraram preocupação no sentido de adotar métodos que possam favorecer um melhor desenvolvimento do futuro profissional de EF. A oferta de formação diferenciada seria representada pela intenção de levar seus alunos a conhecerem diferentes métodos propiciando maior grau de envolvimento com outras questões da EF indo além do mero desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras específicas.

Por outro lado, houve expressão de preocupação com aspectos eminentemente relacionados a deficiências motoras dos alunos em

detrimento de outros aspectos importantes para a formação profissional. Parece ocorrer, nessa situação, uma confusão entre os objetivos de desenvolvimento corporal e motor que já deviam ter sido atingidos pelos graduandos e os objetivos da formação profissional. Diante desta constatação, nos parece que estes sujeitos julgam importante que o aluno ingresse no ensino universitário possuindo habilidades motoras mais apuradas a fim de que possam desenvolver com maior facilidade as demandas motoras que lhes serão exigidas durante o curso.

De maneira geral, nos pareceu que o ensino dos esportes não vem sendo desenvolvido a contento na formação profissional com conseqüências negativas na Educação Básica.

5.2.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 2 - "ENFOQUE NO PROFESSOR"

Neste item destacou-se a adoção do Método Tradicional pelo fato de ter sido aquele que *aprenderam na faculdade*, o que foi mencionado por quatro dos entrevistados: P5, formado há apenas 04 anos, P14, formado há 15 anos, P2 formado há 20 anos e por P15, formado há 24 anos.

Este conjunto de informações foi importante para analisarmos os seguintes pontos: P5 é oriundo de uma formação recente e também considerada como progressista na EF, porém, apesar desta formação, utiliza o Método Tradicional Tecnista por tê-lo conhecido em sua formação universitária. Por outro lado, afirma também adotar outros métodos como o Crítico Superador e um pouco da abordagem Construtivista, por também ter tido contato com tais metodologias em sua formação, ou seja, apesar de ter tido conhecimento a respeito de metodologias mais recentes, nos pareceu curioso que o sujeito enfatizasse a adoção do Método Tradicional Tecnista.

Já P2, P14 e P15, que também citaram adotar o referido método por terem aprendido na faculdade, não se decidiram a modificar sua metodologia. Os sujeitos P2, P14 e P15 dizem utilizar este método, pois têm tido bons resultados, se sentem seguros em utilizá-lo e, por isso, não vêem necessidade de mudança. P2 menciona, também, que *para mudar seria necessário ter conhecimento mais específico sobre outros métodos*.

Estas declarações nos induzem a algumas indagações: haveria uma falta de interesse pessoal na busca de conhecimento mais atualizado após a conclusão de seus cursos de graduação? Existiriam falhas no desenvolvimento curricular das instituições em que trabalham permitindo que se utilize uma única metodologia de ensino?

Consideramos que, por um lado, poderia haver um maior empenho por parte de alguns professores com relação à sua evolução cultural e profissional, como também as Instituições, especialmente as de ensino privado, poderiam se esmerar mais na busca do aprimoramento de seus recursos tecnológicos e de políticas de estímulo à formação continuada de seus professores.

Diferentemente dos sujeitos citados acima, verificamos nos discursos de P5, P16 e P17, uma preocupação no sentido de que seus alunos possam *conhecer e utilizar diferentes métodos de acordo com os objetivos almejados em seus planos de curso*. Estes professores, à exceção do P5, são formados há 24 e 29 anos respectivamente, ou seja, também tiveram uma formação profissional semelhante à dos sujeitos anteriores, o que não pareceu impedi-los de procurar novos caminhos para o seu crescimento intelectual e, conseqüentemente, de seus alunos.

Podemos perceber uma clara diferença entre posturas profissionais; alguns satisfeitos com os resultados obtidos com sua metodologia única e exclusiva, não vendo necessidade de mudanças, outros adotando e mostrando diferentes métodos a fim de que seus alunos obtenham uma visão mais ampla a respeito das metodologias de ensino e da EF de maneira geral. Esta última posição, provavelmente corrobora o que afirma Manoel (1996), que defende que as disciplinas práticas em um curso de graduação, dentre elas as voltadas ao ensino dos esportes coletivos, deveriam desenvolver nos alunos a capacidade de julgamento dos problemas, levando-se em conta a variabilidade, a complexidade e a incerteza do mundo real.

Faria Junior (2002) já comentava que a formação profissional em EF é um campo de tendências contraditórias, pois, de um lado, percebe-se a tendência em manter e reproduzir os padrões tradicionais e, de outro, a tendência de produzir mudanças. Neste sentido, Tani

(1996) realça a importância de que os princípios fundamentais, os conceitos teóricos básicos e as estratégias flexíveis de ensino devem consistir nos instrumentos indispensáveis para que o profissional possa formular e até solucionar os problemas práticos em suas aulas.

5.2.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO 3 - "ENFOQUE NO MÉTODO DE ENSINO"

Esse foi o aspecto que os discursos mais focalizaram, pois dentre as nove unidades de significado selecionadas, houve a participação de onze dos dezessete sujeitos pesquisados. Entretanto, houve convergência de discursos em apenas três.

Essa variedade de respostas ocorreu, provavelmente, por conta de uma necessidade dos entrevistados destacarem a importância de utilizarem este ou aquele método em suas aulas.

Dentre as unidades de significado com maior convergência destacamos que os sujeitos P1, P6 e P13, disseram estar preocupados com o desenvolvimento do aluno através da ludicidade. Já o sujeito P6 destaca que partindo *de uma relação entre os métodos você pode levar o acadêmico a entender que, através da ludicidade, se pode organizar um trabalho e conduzi-lo de uma maneira que o aluno possa ser levado à docência e não apenas à prática desportiva*. Outro sujeito que cita algo relacionado a este aspecto em seu discurso é P10, ao dizer que *o lúdico traz o interesse pelo novo através da motivação*.

O que podemos auferir de mais importante no discurso destes sujeitos é o fato de que todos são professores com mais de 20 anos de formação, ou seja, formados sob a égide de uma tendência muito forte no ensino Tradicional Tecnista, mas pelo que demonstram, estão em um momento de reflexão e mudança de postura com relação ao que foram ensinados em sua formação universitária.

Outra unidade de significado citada por três sujeitos é a que diz *que os profissionais acreditam no ensino através da técnica de movimento*. Neste item, os sujeitos envolvidos foram P5, P6 e P13, que aparentemente pareciam evidenciar uma forte tendência pela adoção

do método Tradicional Tecnista, porém, nas releituras que fizemos das análises ideográficas pudemos perceber três distintas opiniões.

A primeira opinião é a de P5, professor formado há apenas quatro anos com dois anos de experiência no ensino superior que foi atleta por muitos anos e membro do partido comunista brasileiro. Sua fala nos indica que parece não ter plena convicção de que caminho metodológico seguir, pois em um primeiro momento diz adotar o Método Tradicional Tecnista e, em seguida, cita adotar também o Método Crítico Superador, além da abordagem Construtivista. Em nosso entender tais metodologias fazem parte de diferentes concepções filosóficas e não seria muito comum que o mesmo profissional as adotasse, a não ser que ele pretendesse mostrar diferentes caminhos pedagógicos a seus alunos, situação que não ficou clara diante das argumentações fornecidas.

Outro depoimento importante é o de P6, que aparenta certo conflito ideológico, pois em um momento comenta sobre a importância da ludicidade na escola e, logo em seguida, diz acreditar no ensino da técnica no mesmo ambiente. Este foi um dos sujeitos que foi mais enfático em expressar sua metodologia de trabalho quando pudemos observar alguns detalhes: é um professor com formação altamente tecnicista, entretanto diz também adotar estratégias lúdicas, além de frisar estar preocupado com a formação profissional do aluno. Em outro momento, cita algo que ele denomina ser um Método Tradicional Moderado, ou seja, consiste em aproveitar as virtudes de um ensino de técnicas sem o rigor característico que se vincula ao Método Tradicional Tecnista, interligado por vários momentos de atividades lúdicas durante o processo de ensino aprendizagem.

O terceiro sujeito que enfoca este aspecto é P13, formado sob forte influência da metodologia Tradicional Tecnista, mas que, segundo ele, devido às modificações ocorridas no ensino superior nos últimos anos, procura traçar paralelos entre o ensino Tradicional e o Método Situacional do Professor Pablo Greco.

O que podemos destacar nestas duas unidades de significado é que os professores P1, P5, P6, P10 e P13 trazem consigo fortes resquícios de uma formação Tradicional Tecnista, mas, por outro lado, estão

preocupados em adotar outros métodos de ensino que favoreçam e facilitem o processo de formação geral de seus alunos. Embasando-nos nesta constatação julgamos importante ressaltar a relevância que estes professores têm dado ao desenvolvimento da ludicidade em suas aulas.

Outras citações importantes deste grupo também nos remetem a acreditar em perspectivas de mudanças por parte de alguns dos sujeitos entrevistados a exemplo de P4 que diz *trabalhar com estratégias de jogos diferenciadas para se chegar ao jogo formal*.

P5 também cita a *importância de se identificar com diferentes métodos de ensino*.

P8 salienta *que é importante conhecer o esporte como fim para poder aplicá-lo como meio de educação, além de enfatizar a necessidade de trabalhos que possam envolver a resolução de problemas por parte dos alunos*.

Em nosso ponto de vista P10 caracteriza bem a situação que percebemos ocorrer com grande parte dos sujeitos entrevistados. Num momento menciona estar preocupado com o desenvolvimento dos fundamentos do esporte e, em seguida, diz que é importante o que aluno não só saiba fazer, mas saiba também para quê e por que fazer. Estas afirmações que parecem conflitantes em seus objetivos pedagógicos mostram a presença de um momento de transição profissional, por um lado, procurando se aprofundar e utilizar as novas tendências da EF e, por outro, carregando resquícios de uma formação esportivizada onde a preocupação principal é com o desenvolvimento e ensinamento dos aspectos técnico/táticos dos esportes.

Nesta mesma linha de pensamento dos sujeitos anteriores está P11 quando menciona *que não existe um método mais correto e que deve haver um equilíbrio entre a prática e a teoria para um bom desenvolvimento dos alunos nos mais diversos e irrestritos planos*.

Neste contexto e corroborando com nossas argumentações, Darido (2002) afirma que é preciso reconhecer que há atualmente um número razoável de docentes com mestrado ou doutorado que tem procurado utilizar-se de novos e mais diversificados modelos de ensino em suas aulas.

Nos deparamos, entretanto, novamente com os sujeitos P2, P14 e P15, que declararam vínculos fortes e aparentemente arraigados da metodologia Tradicional Tecnícista, quando afirmam não adotar outros métodos por *constatarem bons resultados com este, não vendo necessidade de mudanças* (P2 e P14) como, também, julga *ser fácil de aplicar na escola* (P15).

Diante destas afirmativas, nos parece nítido que estes profissionais estejam alheios em relação à busca de novas perspectivas de ensino, pois notamos em seus discursos uma visão restrita e até simplista quando afirmam *constatarem bons resultados não vendo necessidade de mudanças*. Infelizmente não nos foi possível detectar a que tipos de bons resultados se referem. Provavelmente refiram-se à melhoria de aspectos técnicos, táticos ou de desempenho físico dos alunos.

Quanto à citação de P15 sobre a fácil aplicação do método na escola, talvez seja baseada num certo comodismo, pois é comum que o uso de novas metodologias gerem a necessidade de dedicação e empenho maior por parte do profissional no sentido de buscar o conhecimento e o aprimoramento necessários.

Estas situações nos remetem à citação feita por Mariz e Betti (*apud* Ghilardi, 1998, p. 3).

[...] a EF tem sido prejudicada pela avalanche de práticos, pouco ou nenhuma atenção tem sido dada à teoria e ao raciocínio. Sua história tem sido eivada por erros cometidos por aqueles que voltaram as costas ao desenvolvimento e ao progresso e se contentaram em fazer sempre a mesma coisa, ano após ano meramente porque funcionava e era fácil.

Neste mesmo sentido, Oliveira (2006) diz que a EF Escolar acaba sendo entendida como um momento em que os alunos são retirados da sala apenas para se esforçarem, gastar energia e se aquietarem no retorno, denotando uma visão extremamente reducionista e limitante das possibilidades dos alunos. Destaca também que esta situação vigorou por muitos anos e que, infelizmente, ainda perdura por parte de alguns profissionais. Na continuidade, afirma que as gerações trabalhadas dessa forma durante sua formação educacional, entendem que a EF não passa deste momento

isolado e sem finalidade pedagógica sendo, portanto, um momento em que se pode deixar de pensar e colocar o corpo para funcionar.

Alegre (2006), por sua vez, define sete tipos de professores na formação profissional em EF segundo suas competências: o técnico; o teórico; o prático reflexivo; o acadêmico; o terapeuta; o pesquisador; o professor responsável pela tomada de decisão. A primeira classificação seria a que mais se aproxima dos sujeitos citados acima. Em outras palavras, o *professor visto como um técnico* é aquele o profissional que domina os comportamentos instrucionais específicos defendendo a posição de que um ensino de qualidade pode ser fracionado em unidades distintas e definidas em forma de comportamentos observáveis, sendo que a preocupação central deste profissional é a de ensinar habilidades técnicas aos seus alunos e futuros professores.

Para compreender o perfil do grupo no que se refere às respostas à questão com relação aos métodos que conheciam e não adotavam, elaboramos o quadro seguinte.

continua..

...continuação

Quadro 3. Motivos de não adoção de métodos conhecidos

Pudemos destacar onze diferentes justificativas para o fato de não utilizarem métodos que foram declarados como sendo conhecidos.

A mais citada foi a unidade de significado que diz que os mesmos *não utilizam alguns dos métodos citados por não possuírem um bom embasamento teórico sobre eles.*

Fatos relatados anteriormente deixam evidente que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa tem procurado adotar diferentes metodologias de ensino, entretanto, apresentam dificuldades em mostrar uma quantidade maior de métodos por não terem um bom embasamento teórico sobre eles.

A relação entre formação profissional e utilização de métodos de ensino na iniciação esportiva nos parece clara: docentes universitários que não desenvolvem diferentes métodos de ensino em suas aulas por julgarem não possuir bom embasamento teórico e futuros professores do ensino básico que, por sua vez, também, terão dificuldade em adotar outras metodologias por não as conhecerem bem.

Outra unidade de significado citada por P4, P7, P9, P12 e P16 é a que diz *que os métodos utilizados vão ao encontro das necessidades dos alunos.* Podemos interpretar esta unidade de duas formas distintas: a) isto não deveria servir como justificativa para P4 e P9 como motivos para a não adoção de outras metodologias, visto que, se acreditam que o fato de estarem utilizando um ou dois métodos seria suficiente para atender as necessidades dos alunos, é bem provável, que estejam defasados pedagogicamente em relação ao que representam estas necessidades; b) por outro lado, verificando-se as declarações de P7, P12 e P16 notamos, diferentemente dos sujeitos

anteriores, uma tendência à adoção de uma gama maior de metodologias num enfoque diferenciado, evidenciando-se uma real preocupação em proporcionar um ensino de maior qualidade.

Outras justificativas para a não adoção de diferentes métodos foram: P3, P10, P11 e P13, por terem baixa carga horária na disciplina; P12 e P14 por conta do excesso de alunos em cada turma. Estes motivos nos parecem pertinentes, e podem realmente dificultar a aplicação de novas estratégias pedagógicas.

A diminuição da carga horária para as disciplinas de JEC vem ocorrendo em boa parte dos cursos de Licenciatura em EF quando comparadas às grades curriculares dos anos 80. As reformas determinadas pelas Resoluções CFE 03/87 e CNE 02/2002, implicaram na redução das disciplinas de caráter esportivo, a fim de poder incluir nos novos currículos diferentes disciplinas que surgiram em virtude da evolução da área e do mercado de trabalho.

O número elevado de alunos por turma é também para nós um importante fator dificultante para a ação pedagógica, pois complica a relação professor-aluno e o acompanhamento da evolução do aprendizado.

Concordamos com a existência dessas dificuldades, entretanto, pensamos que estes argumentos não possam servir como justificativa para a não adoção de outras metodologias de ensino uma vez que é possível superar dificuldades quando se possui uma real intenção de modificar a prática pedagógica.

Os métodos da linha crítica obtiveram baixo número de sujeitos que revelaram possuir nível de conhecimento “bom ou muito bom”.

No prefácio de seu livro, Kunz (2001, p. 8) expressa que seu

[...] principal propósito é anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e método, como de aceitar e entender o “pessimismo teórico” presente nos trabalhos de tendência crítica em EF hoje, para se alcançar um “otimismo prático” com reais possibilidades de mudanças na prática pedagógica da mesma.

Identificamos quatro entrevistados que afirmam ter alguma dificuldade em adotar métodos da linha crítica. P7 e P8 acham *difícil desenvolver o Método Crítico Superador na escola*, P13 não concorda com alguns métodos que julga ser muito teóricos e pouco práticos e P17 diz *que os métodos críticos sozinhos não são suficientes para fazer o aluno jogar/ensinar*.

Constatamos, portanto, que apesar do Coletivo de Autores (1992) e Kunz (2001), ambas obras da linha crítica no contexto brasileiro, terem exemplificado em seus livros estratégias de ensino mostrando aos professores possibilidades de como traduzir para a prática pedagógica o embasamento filosófico crítico, a população pesquisada indica certo descrédito ou conhecimento inconsistente sobre suas possibilidades de utilização.

Tal fato nos leva a pensar se o ensino superior das disciplinas de esportes coletivos vem sendo entendido como a transmissão de gestos técnicos aos futuros profissionais de Educação Física julgando desnecessária a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, sobre a sociedade em que se situam e sobre o papel do esporte na formação de seus futuros alunos e atletas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando que os objetivos dessa pesquisa foram: a) verificar o nível declarado de conhecimento de professores de disciplinas desportivas coletivas em cursos de licenciatura em EF com relação aos métodos de ensino para os Jogos Esportivos Coletivos e b) identificar e analisar os motivos da adoção ou não adoção dos diferentes métodos de ensino; podemos concluir que, com relação ao primeiro objetivo proposto pelo estudo, os dados nos revelaram que o Método Tradicional Tecnista é destacadamente a metodologia mais conhecida entre todos os professores entrevistados, que referiram ter bom ou ótimo conhecimento sobre ele.

Entre 3 (três) a 7 (sete) professores afirmaram ter conhecimento bom ou muito bom dos métodos Situacional; Crítico Superador; Série de Jogos, Esportivos Modificados e do Prof. Claude Bayer. O Método

Crítico Emancipatório foi declarado como bem conhecido por apenas um dos entrevistados.

Essas diferenças acentuadas nos mostraram o quão enraizada ainda se encontra a Metodologia Tradicional Tecnista na comunidade acadêmica e, por outro lado, o quão desinformados parecem estar os sujeitos pesquisados com relação aos demais métodos.

Essas constatações nos remetem a algumas reflexões acerca desses resultados:

a) O alto conhecimento sobre a Metodologia Tradicional confirmou o que esperávamos, visto que a referida metodologia serviu e ainda serve como base conceitual para uma grande parte dos professores que atuam na formação profissional, tanto os mais experientes quanto os formados mais recentemente.

b) os métodos dos professores Claude Bayer e Bunker e Thorpe que, a nosso ver, são trabalhos que serviram como referência para a criação de novas metodologias para o ensino de esportes, são menos conhecidos, provavelmente pelo fato de suas publicações não serem suficientemente divulgadas e oferecidas em número suficiente em livrarias, bibliotecas e outros meios de pesquisa, dificultando o acesso pela maioria dos professores;

c) em relação ao baixo conhecimento sobre os métodos da linha crítica, é possível acreditar que suas propostas filosóficas não venham sendo bem interpretadas e disseminadas pelos professores que porventura já as estejam adotando com sucesso para aqueles professores universitários que relatam dificuldade em utilizá-las.

Com relação ao segundo objetivo de nosso estudo cujo enfoque era identificar e analisar os motivos da adoção ou não adoção dos diferentes métodos de ensino para os JEC destacamos as seguintes constatações:

Os métodos que estão sendo adotados pelos professores baseiam-se no conhecimento que estes possuem sobre eles e na crença na sua eficácia, a maior parte do tempo baseada na experiência de vida do professor entrevistado.

A pouca ou nenhuma utilização de alguns métodos, por sua vez, nos parece que é devida mais ao fato de serem desconhecidos pela maior parte dos professores, do que por uma falta de confiança em sua eficácia ou discordância em relação às suas bases epistemológicas ou ideológicas, o que indica a necessidade de atualização pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior.

Gostaríamos de salientar que nos últimos anos houve um grande avanço em todas as áreas, dentre elas a educacional, devido ao elevado aprimoramento das tecnologias, das melhorias na comunicação e da globalização das informações, portanto, esperamos que os professores de nossa área, bem como as Instituições de Ensino Superior estejam preocupados em buscar uma formação continuada no sentido de acompanhar esta evolução, favorecendo assim o nosso objetivo final que é a melhor preparação de futuros profissionais para atuar no mercado de trabalho que emerge, de tempos em tempos, com novas características.

Considerados os limites desta pesquisa, esperamos ter oferecido uma pequena colaboração no sentido de estimular a reflexão acerca do assunto. Esperamos ter deixado clara a necessidade de expansão da pesquisa na área da metodologia do ensino no Ensino Superior com métodos de pesquisa nos quais seja possível buscar subsídios nas histórias de vida dos sujeitos, bem como promovendo o acompanhamento *in loco* de suas aulas, a fim de promover melhor compreensão sobre o assunto.

Knowledge and application of collective sports games teaching methods in the physical education professional preparation.

Abstract: The aim of this study was to better understand how Physical Education college professors interact with the pedagogical methods for teaching sports disciplines. For such a phenomenological research with the following objectives was conducted: verify the level of knowledge on a selection of pedagogical methods for teaching sports disciplines; and to identify the reasons for their choice among them. Seventeen college professors, working on 9 different universities (8 in São Paulo area and 1 in Guarujá) with sports related disciplines were interviewed. The main finding is that the Traditional Technicist Method is still the most common method employed. The reason for such choice is based on their student background, which consisted mostly of the learning of this method. It is important to notice that other methods are emerging and being also employed, such as, Situational Pedagogy, Critical Pedagogy, Games Pedagogy, Modified Games Pedagogy, Pendulum Model (Claude Bayer) and Critical and Emancipation's Pedagogy. However, such methods are still rarely employed and not familiar to most professors in the universities analyzed.

Keywords: Teaching: methods. Professional formation. Physical Education

Conocimiento y aplicación de los Métodos de Enseñanza de los Deportes Colectivos en la formación profesional en Educación Física

Resumen: Esa investigación intenta comprender la realidad pedagógica de los profesores que enseñan disciplinas de deportes colectivos en las carreras de Educación Física. Esa investigación de naturaleza fenomenológica, tuvo como retos verificar el conocimiento sobre métodos de enseñanza e identificar las razones para su utilización o no en los pregrados que preparan maestros de Educación Física para trabajar en escuelas. Fueron entrevistados 17 personas que imparten esas asignaturas en 9 universidades privadas, siendo 8 de la ciudad de São Paulo y ciudades de la región del Gran São Paulo y 1 de la región Baixada Santista. Como resultado podemos decir que hay una utilización predominante de la Metodología Tradicional Tecnicista porque es la metodología que hizo parte de su formación profesional, aunque sea perceptible la emergencia de la utilización de otros métodos: Situacional; Crítico-Superador; Serie de Juegos, Deportivos Modificados, Modelo del péndulo (Claude Bayer) y Crítico-Emancipatório, aún poco conocidos por los profesores de las instituciones investigadas.

Palabras-clave: Enseñanza: métodos. Formación Profesional. Educación Física.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, H. ROTHENBERG, L. **Ensino dos jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- ALEGRE, A. Formação de professores: A práxis curricular e as competências apresentadas pelas diretrizes curriculares. *In*: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblióética, 2006.
- BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1986.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília/MEC/SEF, 1998.
- BUNKER, D. e THORPE, R. A model for the teaching of games. **Bulletin of Physical Education**, London, v. 1, n. 1, p. 43–58, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, V.L.M. **Prática da Educação Física no ensino fundamental: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.
- DARIDO, S. O papel das disciplinas esportivas na formação profissional em Educação Física. *In*: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- DE MARCO, A.; MELLO, J.P. Desenvolvimento Humano, educação e esporte. *In*: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- FARIA JUNIOR, A.G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. *In*: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2002.
- GRECO, P. **Iniciação desportiva universal 1 e 2**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- GUILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 4, n 1, p. 3, 1998.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MANOEL, E. J. Preparação profissional: na teoria a prática é outra. **Caderno Documentos**, São Paulo, n. 2, 1996.
- MOREIRA, W.W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. *In*: _____ (org) **Educação física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 9. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2002.
- Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 117-144, janeiro/março de 2009.

OLIVEIRA, B. A. A formação profissional em Educação Física: Legislação, limites e possibilidades. *In*: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética Editorial, 2006.

PAES, R. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino. Canoas: Ulbra, 2001.

POZZOBON, M. Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 37, p. 21–29, jun. 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 25 set. 2005.

SILVA, S. A. P. S. **Consciência profissional de professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Esportes Lazer e Recreação de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1991.

TANI, G. Vivências práticas no curso de Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos**, São Paulo, n. 2, 1996.

Recebido em: 23/06/2007

Aprovado em: 17/06/2008