

DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO SUL DO BRASIL E UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO ESPORTE

A METHODOLOGICAL ALTERNATIVE FOR TEACHING SPORTS AT SCHOOL

UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA
ESCUELA

Hudson de Resende Moreira¹

José Carlos Mendes²

Angelo Mauricio de Amorim³

Manuscrito recebido em: 08 de junho de 2021.

Aprovado em: 21 de setembro de 2021.

Publicado em: 02 de outubro de 2021.

Resumo

O ensaio teórico procurou apontar algumas visões distintas do esporte no âmbito escolar e a possibilidades de alternativas metodológicas para que o processo de ensino seja realmente educativo. Inicialmente, constatou-se nas diretrizes curriculares dos estados do sul do Brasil que o esporte é algo negativo, não exercendo função educativa e muito menos socializadora, a menos que ele seja modificado, recriado, tratado pedagogicamente, preferencialmente numa perspectiva crítica, sendo sua prática constantemente problematizada para que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo precisa ser reconstruída. Entretanto, há consenso na literatura que o esporte educacional depende, essencialmente, do compromisso explícito de seus promotores, a partir de uma prática pedagógica na qual a pluralidade e a diversificação sejam os principais pilares de sustentação dos referenciais teóricos o seu processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar. Neste cenário, o TGFU apresenta-se como um modelo sólido discutido na literatura, tanto da agenda da investigação, quanto proposta de ensino do esporte, acolhendo as ideias construtivistas em que o papel do aluno no processo de aprendizagem fica numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, com a possibilidade de diálogo (professor e aluno, aluno e aluno) em todas as fases propostas pelo modelo, conseqüentemente, o ensinar esporte pode ultrapassar a mera execução de seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), incluindo os valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para a prática esportiva (dimensão atitudinal), assim como quais os conceitos estão presentes neste processo (dimensão conceitual).

¹ Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor na Universidade do Vale do Itajaí e na Rede Municipal de Ensino de São José.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6160-2521>

Contato: hudsonrm@terra.com.br

² Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-0933>

Contato: spock12hand@hotmail.com

³ Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor na Universidade do Estado da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8477-7452>

Palavras-chave: Esporte; Metodologias; Ensino.

Abstract

The theoretical essay looked for some distinct views of the sport pertaining to school scope and the possibilities of methodological alternatives so that the process of education is really educational. Initially, one much less evidenced in the curricular lines of direction of the states of the south of Brazil that the sport is something negative, not exerting educative function socializer, unless it is modified, recreated, treated pedagogically, preferential in a critical perspective, being problematized practical it's constantly so that proper the practical one, the proper form of sport putting into motion itself needs to be reconstructed. However, it has consensus in the literature that the educational sport depends, essentially, of the explicit commitment of its promoters, from one practical pedagogical one in which the plurality and the diversification are the main pillars of sustentation of the theoretical referential its process of education and learning at Physical Education on schools. In this scene, the TGFU is presented as an argued solid model in literature, as much of the agenda of the inquiry as in the proposal of education of the sport, receiving the constructivists ideas where the paper of the pupil in the learning process is in a position of active constructor of its proper learnings, with possibility of dialogue (professor with student and student with student) in all the phases proposals for the model, consequently, teaching sport can exceed the mere execution of its beddings and techniques (procedural dimension), including the values underlying, that is, which attitudes the pupils must have in and for the sports practice (attitudinal dimension), as well as which the concepts are gifts in this process (conceptual dimension).

Keywords: Sport; Methodological; Teaching.

Resumen

El ensayo teórico buscó señalar ciertos puntos de vista sobre el deporte en la escuela y las posibilidades de alternativas metodológicas para el proceso de ensino. Inicialmente, en las directrices curriculares de los estados del sur del Brasil, el deporte es comprendido como algo negativo, no ejerciendo cualquier función social o educativa, aunque que sea modificado o recreado, a partir de uno trató pedagógico, preferencialmente en una perspectiva crítica, siendo su práctica problematizada constantemente de modo que, el deporte sea reconstruido en uno otro formato para su práctica en ámbito de la escuela. Sin embargo, tiene consenso en la literatura que el deporte educativo depende, esencialmente, de la misión explícita de sus promotores, a partir de un trato pedagógico práctico en el cual la pluralidad y la diversificación sean los pilares principales de los referenciáis teóricos en su proceso de ensino en las clases de educación física en la escuela. En esta circunstancia, el TGFU se presenta como modelo sólido discutido en la literatura, tanto en la agenda de la investigación, con cuánto oferta de la educación del deporte, recibiendo las ideas constructivistas donde está claro el papel de los alumnos en el proceso de aprendizaje, en la cual se convierte en el constructor activo de sus aprendizajes, con la posibilidad de diálogo (profesor y alumnos, alumnos y alumnos) en todas las fases del modelo, consecuentemente, la enseñanza del deporte puede ocurrir más allende la ejecución mera de sus técnicas (dimensión procesal), incluyendo los valores subyacentes, es decir, en qué actitudes los alumnos deben tener mediante la práctica deportiva (dimensión actitudinal), así como el cual los conceptos teóricos estructuran este proceso (dimensión conceptual).

Palabras clave: Deporte; Metodologias; Enseñanza.

Introdução

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais como os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas que foram criadas pelo ser humano ao longo dos anos e nomeadas como um conjunto de práticas da cultura corporal de movimento, cultura corporal, cultura de movimento (DARIDO; RANGEL, 2005). A sistematização destes conteúdos na sua forma atual tem um caráter histórico, sendo influenciados pelas tendências teóricas e seus pressupostos, elaborados conforme as necessidades de cada época e dos interesses sociais vigentes (DARIDO, 2001).

A materialização deste processo de sistematização ocorreu no final da década de 1990 com a publicação da Lei de Diretrizes de Base - LDB (BRASIL, 2016b) que se apresenta como amparo legal e, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997;1998;2000a) como suporte técnico sugestivo. Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016a) são as orientações para a elaboração das Propostas Curriculares Estaduais e Municipais.

As diretrizes curriculares estaduais, baseadas nos PCNs (BRASIL, 1998), propõe a organização dos conteúdos escolares da disciplina de Educação Física em três grandes blocos: a) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; b) Atividades Rítmicas e Expressivas; c) Conhecimentos sobre o Corpo. Cada um destes blocos deveria apresentar conteúdos em comum que se articulassem e se relacionassem; resguardadas suas respectivas especificidades (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Apesar da pluralidade e diversidade dos conteúdos pertinentes à disciplina de Educação Física nas diretrizes curriculares, investigações (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003; MATOS et al., 2013; PEREIRA; SILVA, 2004; SILVEIRA, 2002) apontaram uma presença significativa dos conteúdos do esporte, principalmente os conteúdos dos Jogos Esportivos Coletivos como o handebol, o basquetebol, o voleibol e o futsal.

Ao nos reportarmos às disciplinas oferecidas pelas escolas, elas obrigatoriamente devem seguir as diretrizes propostas quanto à organização do conteúdo programático que deverá compor a grade curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e demais modalidades educacionais. Na sistematização e desenvolvimento destes conteúdos se concretizam e se refletem as concepções políticas, filosóficas, pedagógicas, históricas, antropológicas, sociais e econômicas (PEREIRA; SILVA, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Na região Sul do Brasil, observamos que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PR, 2008) e os Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2009) estão alicerçados nos PCNs (BRASIL, 1997;1998;2000a), enquanto no Estado de Santa Catarina (SC, 2014) a proposta curricular foi reformulada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013).

Pretendemos neste ensaio teórico, a partir da leitura das Propostas Curriculares para a Educação Física dos estados da Região Sul do Brasil, apontar algumas visões diferentes do esporte no âmbito escolar e a possibilidades de alternativas metodológicas para que o processo de ensino seja realmente educativo.

Esporte nas Diretrizes Curriculares da Educação Física

Tanto a LDB (BRASIL, 2016b) quanto as DCNEB (BRASIL, 2013) ao se reportarem à Educação Física dissertam que ela deve estar presente na proposta pedagógica escolar, sendo obrigatória no currículo da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) orientam os Estados para que tenham Propostas Curriculares em consonância com a LDB (BRASIL, 2016b) e os PCNs (BRASIL, 1997;1998;2000a).

O jogo, a dança, a ginástica a luta e o esporte, bem como as atividades rítmicas expressivas são produtos cultura corporal advinda de diferentes sociedades, mas que tem na atividade lúdica uma resignificação do corpo enquanto cultura. Estes aspectos da cultura corporal devem ser parte dos conteúdos da Educação Física relacionados ao primeiro ciclo - 1ª e 2ª séries; Segundo ciclo - 3ª e 4ª séries e Terceiro ciclo - 5ª a 8ª séries

(BRASIL, 1998) e que agora são denominados de 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental conforme a LDB (BRASIL, 2016b).

Até a década de 1980 o esporte teve grande papel na prática da Educação Física escolar, depois, com o surgimento das teorias críticas passou a ser o vilão das aulas práticas sempre sendo relacionado à divisão entre os fortes e os fracos, os mais hábeis e os menos hábeis e a uma alienação política/econômica atribuindo-lhe, em grande parte, a culpa pela formação de uma sociedade conformista, individualista, excludente, entre outras *benesses*, não exercendo qualquer função educativa e muito menos socializadora.

Ainda assim, a LDB (BRASIL, 2016b) em seu artigo 27 - IV disserta que nos conteúdos curriculares da Educação Básica deve haver a promoção do esporte educacional e o apoio às práticas esportivas não formais, porém, não mencionado o esporte quando se reporta ao Ensino Médio (BRASIL, 2016b). O posicionamento de marginalização do esporte torna-se mais evidente documentos dos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000a) lhe atribuindo toda a falta de interesse dos jovens, não apenas pela Educação Física escolar, mas também pela prática da atividade física. Neste documento o esporte é citado como uma influência de tal magnitude, que existe apenas o esporte *na* escola em detrimento do esporte *da* escola e seus autores reportam que professores de diversas vertentes viram na Aptidão Física e Saúde uma possível retomada do interesse dos jovens pela Educação Física (BRASIL, 2000b).

A Proposta Curricular do Estado do Paraná – PCPR para a Educação Física apresenta como fundamentação a teoria Sócia histórica quando da elaboração de temas com práticas pedagógicas que vislumbrem o além da performance esportiva, da aprendizagem motora, da aptidão física. Para isto são propostos temas estruturantes onde a cultura corporal do movimento se apresenta como grande articulador. No caso do esporte ele está inserido no tema estruturante denominado Cultura Corporal e Desportivização. A ampliação de abordagem do tema estruturante permite a utilização de conteúdos como o esporte, a dança, as lutas, os jogos e brincadeiras e a ginástica, desde que devidamente contextualizados a partir da apropriação da cultura corporal do movimento (PR, 2008).

Ao investigar a aceitação do conteúdo estruturante da ginástica, tendo como suporte teórico a PCPR, foi possível observar um considerável aumento da participação e aceitação dos alunos ao integrarem as aulas de Educação Física (KRUPCZAK; CARARO, 2009). A escolha de outro conteúdo estruturante, a dança; não se apresenta de fácil entendimento e não deixa claro como se deram as escolhas de seus fundamentos. A pouca conceituação teórica gera no professor dificuldade de saber o que realmente se deseja e de que maneira precisa ser feita sua prática, uma vez que ele não consegue identificar estes procedimentos na Proposta (BUOGO; LARA, 2011).

Diferentemente, no município de Maringá – PR, a maioria dos professores de Educação Física das Séries Iniciais e da Educação Infantil teve a oportunidade de participar da elaboração e discussão do Projeto Político de suas escolas. Analisando a Proposta Curricular do Município e a PCPR, estes docentes se percebem representantes de um saber construído ao longo do tempo e constituído pela cultura corporal, que possibilita a vivência de possibilidades até então desconhecidas por eles e pelos alunos; uma vez ser o corpo o principal recurso da criança, na sua evolução, enquanto sujeito cultural (JARDIM et al., 2014).

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – PCSC não apresenta temas estruturadores definidos e nem se propõe a sugerir práticas corporais de maneira organizacional. A Educação Física numa perspectiva Histórico-cultural apresenta-se importante no desenvolvimento da brincadeira, da recreação e do lazer. Sua amplitude se dá uma vez que a PCSC para a Educação Física expõe que toda e qualquer atividade deva ser feita levando em consideração a cultura corporal do movimento. Quando o tema esporte é citado, imediatamente ele se apresenta como uma estrutura, aparentemente, não bem acolhida. A ideia central é de haja apenas um esporte da escola e não na escola, reprimindo assim a exclusão dos menos habilidosos (SC, 2014).

A tentativa de manter uma capacitação permanente dos professores para que seja possível proporcionar a assimilação do conhecimento conceitual e referencial que se apresenta descrita na PCSC para a Educação Física, sugere dificuldades de algumas Gerencias Regionais de Educação - GERED que, aparentemente não conseguem articular

os pressupostos da Proposta com alternativas mais atraentes e significantes para a prática do professor (ORTIGARA; BERNARDO SILVA; VITÓRIO, 2014).

A Proposta Curricular do Estado do Rio Grande do Sul - PCRS teve quase que toda sua elaboração feita apenas por dois professores convidados pela secretaria da Educação. Em relato de um deles, a Proposta foi encaminhada à apreciação dos professores da Rede como um piloto, quase que totalmente elaborado, visando identificar após sua aplicação prática problemas e falhas que pudessem ser adequados (ORTIGARA et al., 2014). No que diz respeito à Educação Física sua fundamentação tem suporte na teoria Sociocultural e está baseada em dois temas estruturadores: 1 – Práticas Corporais: Ginástica, jogo motor, lutas, esporte, práticas corporais expressivas, atividades aquáticas e práticas corporais junto à natureza. 2 – Cultura corporal do movimento (RS, 2009).

No caso do esporte, investigações cuja finalidade é a de analisar a PCRS preconizam que o ensino deste tópico deva valorizar e contextualizar o movimento enquanto linguagem corporal e não preconizando a execução do gesto técnico sob pena de se excluir aqueles que apresentem um domínio menor. Tendo como referencial curricular as pedagogias críticas, pode-se perceber um avanço teórico da metodologia da PCRS que ainda deve ser melhor discutida e debatida para que não se torne apenas um livro guia (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011).

Neste sentido, pôde ser percebido em investigação com professores da Rede Estadual de Ensino, em que os sentidos atribuídos à PCRS estão relacionados com a época e ao tipo de formação que tiveram. Entre os professores investigados acerca do seu posicionamento e concepções sobre a Educação Física, 12 manifestaram-se favoráveis e sete contrários a PCRS; as mulheres apresentaram-se mais favoráveis que os homens, bem como aqueles com idades menores ou iguais há 40 anos. Quanto ao tipo de formação acadêmica foi observado que dos sete indivíduos de formação crítica, seis aprovam a PCRS; enquanto que dos 11 professores de formação tradicional, seis manifestaram-se contrários a esta Proposta (DESSBESELL, 2011).

Outro aspecto importante a ser descrito é a abrangência de conteúdos da PCRS para a Educação Física. Fundamentalmente está dividida em Práticas Corporais e em Representações sociais sobre a Cultura Corporal do Movimento. Surgem alguns problemas operacionais para o ensino de conteúdos mais específicos, como é o caso das lutas (SILVA; DAMICO, 2014), da dança e das atividades aquáticas.

Estas práticas corporais são apresentadas sob uma abordagem metodológica que contemple valores tais como a inclusão, a solidariedade, a igualdade, a alteridade e o reconhecimento e respeito às diferenças, baseada no desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação social. No caso específico do conteúdo esporte, independente do estado, as diretrizes curriculares sugerem a adoção de uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem considerando os determinantes histórico-sociais responsáveis pela constituição do esporte ao longo da história e a possibilidade de recriação dessa prática corporal, compreendida como uma atividade teórico-prática e um fenômeno social que, na sua concepção plurívoca, possa ser uma ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para integrar os sujeitos em suas relações sociais (PR, 2008; RS, 2009; SC, 2014).

No âmbito das diretrizes curriculares estudadas fica evidente o entendimento que o esporte é algo negativo, não exercendo função educativa e muito menos socializadora, a menos que ele seja modificado, recriado, tratado pedagogicamente, preferencialmente numa perspectiva crítica, sendo sua prática constantemente problematizada para que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo precisa ser reconstruída. Aparentemente, as críticas principais manifestam-se sobre a ênfase dada ao rendimento técnico, a excessiva competitividade, a supervalorização às regras (BASSANI et al., 2003; BÔAS; FONTANELLA; PEREIRA, 2000; BRACHT, 2000; KUNZ, 2004).

A partir desta perspectiva os Estado e Municípios elaboram suas Propostas Curriculares para a Educação Física escolar. Apesar de toda controvérsia que relaciona o ensino do esporte às aulas de Educação Física a palavra esporte/esportes não foi citada na LDB (BRASIL, 2016b); diferentemente nas DCNEB a palavra esporte/esportes foi citada 19 vezes (BRASIL, 2013); 91 vezes nas BNCC (BRASIL, 2016a); nos PCNs da 1ª a 4ª série 38 vezes;

nos PCNs da 5ª a 8ª séries 97 vezes e foi citada 13 vezes nos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000a). Isto sugere que o esporte além fazer parte do conturbado universo adulto.

Esporte Educacional: Outras Visões

O esporte é considerado um fenômeno cultural universal, presente e significativo no cotidiano de distintas nacionalidades, independente de classificação socioeconômica, assim como no processo educativo/formativo das instituições de ensino. As suas diferentes formas de expressões variam de acordo com os objetivos, os sentidos e as necessidades de seus praticantes, tornando-se um patrimônio sociocultural da humanidade, praticado, geralmente em três vertentes: esporte educacional, esporte recreativo, esporte de elite (GAYA e TORRES, 2002; TUBINO, 2006).

A sua multidimensionalidade, cotidianamente lhe atribuí uma carga elevada de responsabilidade sobre diversas contribuições que sua prática deveria proporcionar aos seus praticantes. Talvez a mais controvérsia seja sua utilização como ferramenta e veículo educativo por excelência, tendo em vista sua comparação com o esporte de elite que é vislumbrado como referencial e vitrine de valores contradizendo as perspectivas do esporte educacional. A concepção plural, polissêmica e polimorfa (GAYA; TORRES, 2002) tem exigido dos autores uma definição clara das características que o esporte deveria cumprir nas diferentes manifestações, especialmente no âmbito educativo.

Assim, compreendemos que o esporte educacional seria toda prática esportiva desenvolvida no âmbito e/ou sob a supervisão de instituições de ensino com finalidades educativas e recreativas, a partir de princípios pedagógicos em consoância com as características psicoevolutivas dos praticantes e de seus respectivos ciclos da Educação Básica; cumprindo os princípios de inclusão, solidariedade, igualdade, alteridade, reconhecimento e respeito às diferenças; baseada no desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação social. Para tanto, sua prática necessita de um caráter mais amplo, dirigido a todos os praticantes, com objetivos globais que ofereçam a vivência dos aspectos educativos do esporte, oportunizando o desenvolvimento de: valores e atitudes positivas vinculadas com a prática esportiva; capacidades afetivo-emocionais, cognitivas-

intelectuais e sociais, assim como as capacidades físico-motrizas de acordo com a etapa evolutiva do indivíduo; hábitos higiênicos, condutas saudáveis criando hábitos cotidianos de prática esportiva; priorizar a participação e cooperação sobre a competição; atitude crítica diante da prática esportiva divulgada pelos meios de comunicação e as aberrações produzidas nestes (GIMÉNEZ, J.; ABAD; ROBLES, 2009).

O esporte educacional ocupa espaço de grande importância na sociedade mundial que a Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO sugeriu sua presença no currículo escolar, além de incentivar a possibilidade de parcerias com organizações esportivas comunitárias para facilitar uma maior e melhor inserção social, resguardados os devidos cuidados na seleção das atividades esportivas que serão incluídas no currículo, considerando a infraestrutura local e as reais necessidades da comunidade em questão (UNESCO, 2015). Além disso, vale ressaltar que o Conselho da União Europeia e o Parlamento Europeu declarou o ano de 2004 como sendo o “Ano Europeu da Educação através do Esporte” com o lema “Mueve tu cuerpo abre tu mente” (GIMÉNEZ, J. et al., 2009; JIMÉNEZ, 2012) na expectativa de sensibilizar a população sobre a importância do esporte na Educação Básica, especialmente, por meio de valorização das aulas de Educação Física (EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE, 2013).

Neste contexto, evidenciamos a preocupação de vários países pela inclusão do esporte no contexto escolar e em atividades competitivas como ocorre nos programas escolares da Inglaterra, da Finlândia (EDUCATION, 2013; SUOMI, 2014) e nos Estados Unidos, onde a prática de esportes na escola é uma atividade tão importante quanto qualquer outra, inclusive está presente em protocolos destinados ao reconhecimento de competências básicas presentes na proposta curricular para a Educação Física (USA, 2015). Na América do Sul, além do Brasil, é possível destacar a preocupação com reformulações de propostas curriculares no Uruguai, Colômbia e Chile, propondo uma ressignificação conceitual do esporte educacional, a partir de uma prática pedagógica de valorização de intensões a partir da cultura corporal do movimento (CUARTAS, 2012; DOÑA; VIDAL; FIERRO, 2012).

Apesar de iniciativas bem sucedidas com a prática do esporte educacional e sua presença obrigatória como conteúdo nas propostas curriculares em diferentes países, não há evidências científicas dos inumeráveis efeitos positivos de caráter biológico, psicológico e social propiciados na sua prática, a não ser que contemplem o desenvolvimento dos indivíduos nos aspectos: a) Intelectual - promovendo a compreensão do seu significado, tanto do ponto de vista sociocultural como de suas próprias percepções e ações como protagonista por meio de análise e reflexão sobre os motivos e consequência de suas condutas durante a prática, valorizando e discriminando as distintas possibilidades oferecidas como expectativa de contribuição para o bem-estar pessoal e social; b) Motor – propiciando aprendizado e utilização de forma aberta e flexível os pensamentos estratégicos em função dos estímulos disponíveis no ambiente de prática, aproveitando as possibilidades quantitativas e qualitativas de movimento, adequadas às características psicoevolutivas da faixa etária em questão; c) Moral – incentivando a valorização de seu próprio esforço e de seus companheiros e o respeito as regras; o desenvolvimento de atitudes de esforço e superação de si mesmo; o senso crítico com determinadas atitudes e práticas que utilizam o esporte mero instrumento de interesses sociopolítico e econômicos; a responsabilidade e as consequências de suas ações, tolerante com erros alheios; a valorizar a prática esportiva como parte de um estilo de vida ativo, lúdico e altruísta para o bem-estar pessoal e social (CONTRERAS; VELÁZQUEZ; DELATORRE, 2001).

O caráter do esporte é determinado pelo contexto de sua prática, que estimula tanto o desenvolvimento do espírito coletivo quanto individual, bem como o educar para o respeito às regras, aos companheiros, aos adversários, a fim de permitir que sua prática possa ser convertida em uma autêntica atividade educativa (GIMÉNEZ, 2003; ROMERO, 2004).

O esporte educacional depende, essencialmente, do compromisso explícito de seus promotores proporcionarem uma prática com perspectiva exclusivamente pedagógica no processo de ensino-aprendizagem orientado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e atitudinais que permitam uma participação ativa, crítica, autônoma e responsável no contexto social na condição de participante, espectador e consumidor (DARIDO, 2001; DARIDO; RANGEL, 2005; JIMÉNEZ, 2012). Uma prática pedagógica em que

a pluralidade e a diversificação sejam os principais pilares de sustentação dos referenciais teóricos o seu processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar (GALATTI; PAES, 2007).

Neste contexto, temos observado que as formas de ensino e análise do esporte, especialmente dos jogos esportivos coletivos tradicionais como o basquete, futsal e futebol, handebol e voleibol; tem incitado determinadas linhas investigativas (BAYER, 1992; BENTO; GARCIA; GRAÇA, 1999; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995) que merecem um olhar distinto dos professores que almejam oferecer o máximo de possibilidades de experimentação e ampliação das vivências dos alunos em relação ao esporte.

Estratégias Metodológicas Alternativas para o Ensino do Esporte

No ciclo evolutivo de diferentes formas de ensino e análise das modalidades esportivas, percebemos a influência de pensamentos e conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas, mediadas por duas correntes pedagógicas de ensino do esporte: os métodos tradicionais ou didáticos – decomposição dos elementos/fragmentação, na qual a memorização e a repetição permitem moldar o aprendiz e os métodos ativos - preservação dos interesses dos praticantes utilizando-se de situações vivenciadas, iniciativa, imaginação e reflexão para favorecer a aquisição de um saber adaptado às situações causadas pela imprevisibilidade (GARGANTA, 1995; HERNÁNDEZ, 2000).

No cenário científico nacional, o processo ensino e aprendizagem do esporte utilizam metodologias centradas na unidimensionalidade dos gestos técnicos, reafirmando as principais críticas direcionadas ao paradigma positivista de ensino do esporte no âmbito escolar. No âmbito internacional, aparentemente, o paradigma positivista tem sido superado a partir dos propostos de Bunker e Thorpe, para a utilização de um modelo com enfoque compreensivo no processo de ensino-aprendizagem do esporte denominado Teaching Games for Understanding Approach - TGFU (CONTRERAS et al., 2001; GRAÇA; MESQUITA, 2007; TEOLDO et al., 2010). Apesar da atenção de muitos pesquisadores internacionais ao TGFU, destacando-se a formação do ensino do esporte (HOLT; STREAN;

BENGOECHEA, 2002; KIRK; MACPHAIL, 2002.), sua proposição como alternativa metodológica para o processo ensino-aprendizagem no Brasil é incipiente, especialmente em relação ao esporte escolar. Sua concepção está relacionada às teorias construtivistas e fundamentos pedagógicos em que o aluno é construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão (GIMÉNEZ et al, 2009; TEOLDO et al, 2010).

O modelo original do TGFU de Bunker e Thorpe (1982), figura 1, era dividido em seis fases e centrado na ideia de que “o jogo se aprende jogando”. Na *primeira fase* (forma de jogo) ocorre a apresentação de uma forma modificada de jogo adequado à idade e ao nível de experiência dos alunos, por exemplo, uma forma reduzida do jogo de basquetebol 3x3 ou um jogo de dez passes, com a intenção de confrontar os alunos com os problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e atuar nele.

A *segunda fase* (apreciação do jogo) ocorre a apreciação das regras do jogo e o efeito que a introdução ou modificação das regras exerce na forma como se pontua, no que se pode ou não fazer. As *terceira e quarta fase* englobam a conscientização dos problemas táticos do jogo, privilegiando a compreensão das táticas elementares, por meio de identificação dos problemas táticos do jogo e a contextualização da tomada de decisão em torno das questões: *o que fazer? e como fazer?* colocando à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo em referência aos princípios táticos anteriormente apreendidos e às possibilidades das ações, em que as decisões são suportadas e condicionadas pelo repertório de habilidades disponível e pela capacidade de mobilizar e aplicar as habilidades no fluxo de do jogo.

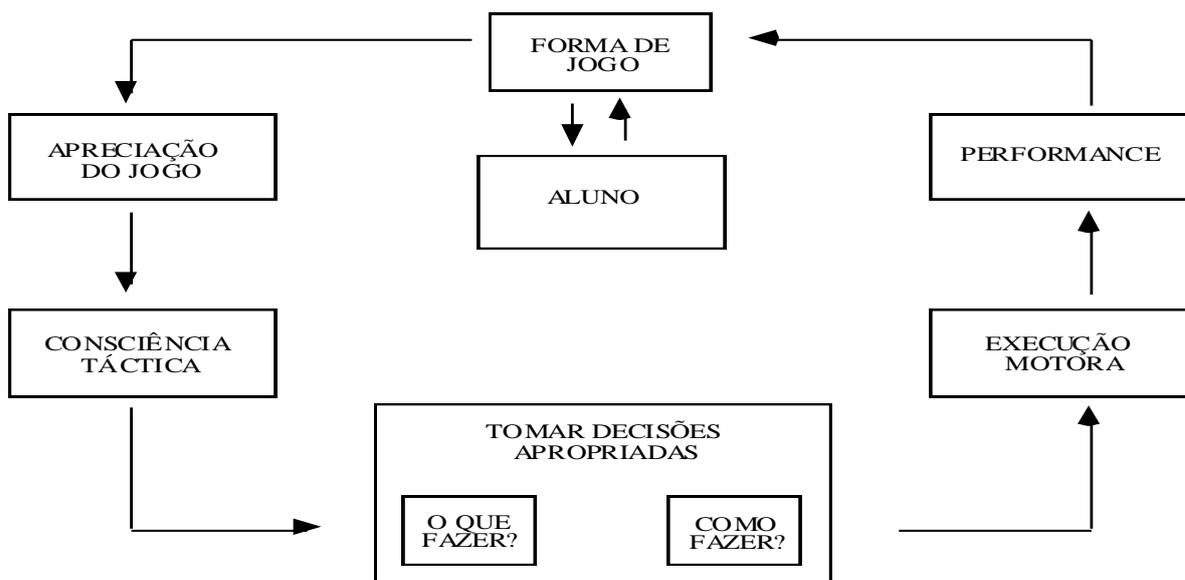


Figura 1. Fases de Desenvolvimento propostas pela metodologia TGFU.

Fonte: Teoldo et al (2010).

A quinta fase, que se preocupa com a aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo, reconhecendo a necessidade de visar especificamente o aprendizado das habilidades técnicas, mas que deve ser precedido pela exposição a problemas táticos existentes no jogo. Na sexta fase enfatiza-se a performance possível, consolidando a qualidade de jogo praticado, o que, por sua vez, abre as possibilidades de gerar um novo ciclo.

O modelo do TGfU é uma proposta aberta ao diálogo com diferentes perspectivas teóricas sobre a relação pedagógica e a aprendizagem, surgindo alternativas para alteração do modelo inicial. Manteve-se as seis fases do modelo original, modificando as suas disposições e acrescentando os quatro princípios pedagógicos: a) a seleção do tipo de jogo; b) a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); c) a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos); d) o ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo), sugerindo a superação do enfoque somente no aprendizado psicomotor e cognitivo, mas também o domínio socioafetivo da prática

desportiva, pela influência que exerce nas experiências esportivas, na motivação para participação futura, bem como na saúde física e psicológica das crianças (HOLT et al., 2002).

Assim, na fase da forma de jogo, os princípios de “amostragem” e “modificação por representação” podem facilitar a participação dos alunos com jogos de menor complexidade tática, alterando as formas e estruturas do jogo, propiciando reflexão sobre os conceitos, conhecimentos e habilidades do jogo. Durante a apreciação do jogo, o princípio da “modificação por exagero”, pode auxiliar o aluno a entender melhor as regras e a forma que o jogo se desenvolve com a modificação exagerada de problemas táticos do jogo, enquanto, na fase de consciência tática, os princípios “de jogo” e das “modificações por representação e exagero”, atuam em conjunto auxiliando a compreensão das noções táticas cruciais para se conseguir atuar no jogo.

Na fase de tomada de decisão, os princípios das modificações por “representação” e “por exagero” auxiliam a escolha de jogo com problemas táticos adequados com foco no reconhecimento e nas execuções de soluções táticas possíveis aos alunos, enquanto, na fase de “execução motora”, o princípio da “modificação por representação” oportuniza que os alunos executem as habilidades em contextos semelhantes aos jogos formais, todavia em espaços e com número de jogadores reduzidos.

O TGfU apresenta-se como um modelo sólido discutido na literatura, tanto da agenda da investigação, quanto proposta de ensino do esporte, acolhendo as ideias construtivistas em que o papel do aluno no processo de aprendizagem fica numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão (GRAÇA; MESQUITA, 2007; TEOLDO et al., 2010).

O trato com avanços de outros momentos históricos dos conhecimentos da Educação Física escolar irá contribuir para construção de novas competências e habilidades entre os alunos seja com a antropometria (MUSSI et al, 2018) seja com esportes radicais (JESUS et al, 2021). A possibilidade de diálogo (professor e aluno, aluno e aluno) em todas as fases propostas pelo modelo apresentado do TGFU possibilita uma prática esportiva em que o ensinar esporte ultrapasse a mera execução de seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), incluindo os valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os

alunos devem ter nas e para a prática esportiva (dimensão atitudinal), assim como quais os conceitos estão presentes neste processo (dimensão conceitual).

Considerações Finais

A prática esportiva na escola está devidamente regulamentada nas leis e documentos reguladores dos currículos escolares de diferentes países, porém contextualizados de maneiras diferentes conforme a fundamentação ideológica adotada naquele momento histórico. Muitos destes documentos, por adotarem fundamentalmente teorias críticas, apresentam uma compreensão unilateral para uma concepção polissêmica e polimórfica como é a do esporte, retratando-o apenas como algo negativo sem nenhuma função educativa ou socializadora, sugerindo sua recriação para a prática escolar, tendo como parâmetro apenas o esporte de rendimento técnico, a excessiva competitividade, a supervalorização às regras da prática do esporte de elite.

A distinção que ocorre nas aulas de Educação Física entre os *mais hábeis* e *menos hábeis*, tão combatida por algumas teorias, é também compreendida por estes autores como sendo a mesma distinção que ocorre em outras disciplinas escolares. Nelas também existe a figura do aluno que apresenta um conhecimento maior que outro colega para a resolução de desafios propostos por aquela disciplina em questão.

Não é o propósito destes autores discutir ou filosofar acerca dos diferentes níveis de apropriação da cultura corporal de movimento ou saberes intelectuais que promovam qualquer tipo de distinção ou desconforto entre os alunos. Disserta-se aqui, o viés de rendimento atlético que vem sendo traçado a respeito da prática esportiva escolar em detrimento da sua contribuição como mediadora do conhecimento, do exercício em equipe, da satisfação pela superação, da prática de estratégias.

Dependerá essencialmente do compromisso explícito dos professores em proporcionar uma vivência corporal, plural e diversificada com perspectiva exclusivamente pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do esporte educacional orientado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e atitudinais que permitam ao aluno uma participação ativa, crítica, autônoma e responsável no contexto social. Para tanto,

torna-se necessário ampliar o diálogo no planejamento de objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos com a comunidade escolar para que se possa superar o protagonismo do paradigma positivista no processo de ensino-aprendizagem do esporte.

A possibilidade de utilização do TGFU como proposta de reformulação curricular, tem se mostrado bem-sucedida em contextos sociais de diferentes países, onde os aspectos afetivos dos alunos nas situações de aprendizagem desenvolvidas no espaço de ensino do esporte têm se mostrado promissor. E, por fim, destacar que o exposto acima em nenhum momento afirma que o esporte continue concebido como uma prática hegemônica no âmbito escolar, pelo contrário, acreditamos na prática plural e diversificada, no entanto, defendemos que os conteúdos exigem análises e propostas pedagógicas específicas capazes de proporcionar uma formação integral dos alunos.

Referências

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Movimento**, v. 9, n. 2, p. 89-112, Maio/ago. 2003.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1992. 248.

BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento **Movimento**, n. 12 Ano VI 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física MEC/SEF**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Educação Física**. MEC/SEF. Brasília Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília 2000a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. MEC/SEF. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental 2000b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, S. D. E. B. Brasília: MEC, SEB, DICEI: Diretoria de Currículos e Educação Integral 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - proposta preliminar**. EDUCAÇÃO, M. D. Brasília 2016a.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. . DEPUTADOS, C. D. Brasília: Edições Câmara 2016b.

BUOGO, E. C. B.; LARA, L. M. Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas diretrizes curriculares da Educação Básica do Paraná. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez. 2011.

COMMISSION, E.; EACEA; EURYDICE. **Physical Education and Sport at School in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union: Eurydice Report 2013.

CONTRERAS, J. O.; VELÁZQUEZ, R.; DELATORRE, E. **Iniciación deportiva**. Madrid: Síntesis 2001.

CUARTAS, L. A. H. **Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá. Análisis de los modelos didácticos empleados para su enseñanza**. 2012. (Doctor). Departamento de Educación Física y Deportiva. Programa de Doutorado de Ciências da Atividade Física e do Desporto, Universidad de León, León.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar** v. 2, n. 1, p. 5-25 Suplemento, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESSBESELL, G. **Referencial curricular de Educação Física do Rio Grande do Sul – 2009: Os sentidos atribuídos pelos professores da região da 36ª Coordenadoria de Educação**. 2011. (obtenção do grau de Licenciada em Educação Física). Departamento de Humanidades e Educação (DHE), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí - RS.

DOÑA, A. M.; VIDAL, M. C.; FIERRO, A. A. Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. **Estudios Pedagógicos** v. XXXVIII, n. Número Especial 1, p. 13-26, 2012.

EDUCATION, D. F. **Physical education programmes of study: key stages 1 and 2.** ENGLAND, N. C. I.: Crown 2013.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte: iniciação em basquetebol.** . Hortolândia: IASP Universidade Adventista de São Paulo, 2007.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: (Ed.). **A. Graça; J. Oliveira. O ensino dos jogos desportivos coletivos.** : 3 ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p.11-25.

GAYA, A.; TORRES, L. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos In: GAYA, A.; MARQUES, A., et al (Ed.). **Desporto para Crianças e Jovens: razões e finalidades.** Porto Alegre: UFRGS 2002. p. 57-74.

GIMÉNEZ, F. J. **El Deporte en el marco de la Educación Física.** Sevilla: Wanceulen, 2003.

GIMÉNEZ, J.; ABAD, M.; ROBLES, J. La enseñanza del deporte desde la perspectiva educativa. **Wanceulen E.F. Digital**, n. 5, Abr. 2009.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos.** Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos , Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 1995.

HERNÁNDEZ, J. M. **La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica.** Barcelona: Inde, 2000.

HOLT, N.; STREAN, W.; BENGOCHEA, E. Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 162-176, 2002.

JARDIM, N. F. P. et al. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

JESUS, V. S. DE; SANTOS, L. DOS; SANTOS, I. C.; PINHEIRO JÚNIOR, A. J.; BARBOSA, F. N. M. O ensino de esportes radicais na escola: uma abordagem a partir da saúde renovada. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10716, 2021.

JIMÉNEZ, F. J. Deporte y educación: la iniciación deportiva escolar como concepto y práctica educativa. **Campus Virtual. Universidad de La Laguna**, Licencia Creative Commons 2012.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 177-192, 2002.

KRUPCZAK, J. C.; CARARO, L. G. **Diretrizes curriculares do Paraná: uma intervenção no Ensino Fundamental com a ginástica**. 4º CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijui, 2004.

MARTINY, L. E.; FLORÊNCIO, S. Q. D. N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O referencial curricular da Educação Física do estado do Rio Grande do Sul: Uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr/jun 2013.

MUSSI, R. F. DE F.; JOSÉ, H. P. M.; AZEVEDO, D. P. DE; AMORIM, A. M. DE; PETROSKI, E. L. O ensino da antropometria na escola: uma proposta na educação em saúde. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 1, p. 14-28, 2019.

ORTIGARA, V.; BERNARDO SILVA, M.; VITÓRIO, V. Proposta curricular de Santa Catarina e a formação continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 175, 2014.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. D. Sobre os conteúdos da Educação Física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM** v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

PARANÁ - PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. Secretária de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Básica. : 92 p. 2008.

ROMERO, S. **Padres, Deporte y Educación 2004**. Dos Hermanas En libro del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Dos Hermans Sevilla: Patronato municipal 2004.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz, Rio Claro**, v. 11 n. 3 p. 167-178, set./dez. 2005.

RIO GRANDE DO SUL - RS. **Referencial Curricular - Lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias - Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Educação. III: 184 p. 2009.

SANTA CATARINA - SC. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica.** Florianópolis. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação: 192 p. 2014.

SILVA, B. D. O. E.; DAMICO, J. G. S. **Alguns indícios da emergência do referencial curricular do Rio Grande do Sul às lições do Rio Grande.** VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Percursos e percalços do trabalho no Lazer, no Esporte e na Escola: Tensões e perspectivas em "Tempos de Megaeventos". Matinhos - PR: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul) 2014.

SILVEIRA, J. **A Educação Física escolar nas escolas públicas e os seus conteúdos: Uma análise sobre a postura dos educadores acerca de seu campo de trabalho.** 2002. Niterói Anais VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar: Escola, Educação Física e Avaliação. Niterói: Departamento de Educação Física da UFF 2002.

SUOMI. **Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014.** 2014:96, M. J. O. Helsinki: Opetushallitus 2014.

TEOLDO, I. et al. Estrutura temporal e métodos de ensino em jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 26-33, 2010.

UNESCO. **Quality Physical Education (QPE) Guidelines For Policy-Makers.** Paris, France. : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2015.

UNITED STATES OF AMERICA - USA. **Physical-Education Curriculum Analysis Tool.** Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention. Department of Health & Human Services 2015.