

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LUCAS BARRETO KLEIN**

**FUTSAL: REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO EM CATEGORIAS DE BASE**

**Florianópolis  
2010**

**LUCAS BARRETO KLEIN**

**FUTSAL: REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO EM CATEGORIAS DE BASE**

Monografia apresentada ao curso de graduação em educação física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Licenciado em Educação física.

Orientador: Ms. Paulo Ricardo do Canto Capela  
Co-orientador: Ms. Júlio César Couto de Souza

**Florianópolis  
2010**

**LUCAS BARRETO KLEIN**

**FUTSAL: REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO EM CATEGORIAS DE BASE**

Monografia apresentada ao curso de graduação em educação física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação física.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador: Prof. Ms. Paulo Ricardo do Canto Capela**

---

**Co-orientador: Prof. Ms. Júlio César Couto de Souza**

---

**Membro: Prof. Drnd. Fábio Machado Pinto**

---

**Membro: Prof. Dr. Jaison José Bassani**

---

**Suplente: Ms. Carlos Luiz Cardoso**

**Florianópolis  
2010**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos os meus familiares (pai, mãe e irmão), que me deram os subsídios necessários para eu poder estar cursando e agora concluindo este curso. *Amo muito vocês.*

Agradecer também a uma pessoa muito especial que entrou na minha vida durante esta trajetória, minha namorada, que esteve ao meu lado em todos os momentos bons e também nos difíceis, mas nós conseguimos vencer esta batalha juntos. *Te amo muito.*

Ao pessoal do GECUPOM/FUTEBOL, grupo de estudos no qual eu faço parte, e que me proporcionou momentos de grandes discussões e aprendizagens, sendo que foi a partir dos nossos encontros semanais que surgiu a proposta inicial deste trabalho, sob orientação de nossos amigos e mestres, Capela e Júlio. *Muito obrigado!*

Aos colegas da Associação Desportiva Colegial, profissionais e atletas, que nestes últimos dois anos me fizeram ver o esporte de outra maneira, me proporcionando a oportunidade de pôr em prática tudo aquilo que passamos horas e horas debatendo em nosso grupo de estudos da universidade, sem essa oportunidade eu não passaria de um simples conhecedor de teorias e práticas de ensino. *Muito obrigado!*

E finalmente, mas não menos importante, aos eternos amigos da turma 2007/1, que foram sempre muito companheiros nas aulas, nos churrascos e nas festas, sem eles este curso não teria a menor graça! *Valeu rapaziada! Era isso...*

Não basta abrir a janela para ver os campos e o rio.  
Não é o bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.  
(Fernando Pessoa)

## RESUMO

### FUTSAL: REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO EM CATEGORIAS DE BASE

Desde seu surgimento em meados do século passado, até os dias de hoje, o futsal vem evoluindo e se tornando uma das modalidades mais praticadas por crianças e jovens em nosso país. Frente a este fenômeno, alguns clubes e associações acabaram criando as escolas de aprendizagem e mais tarde as chamadas “categorias de base”, um espaço de formação que tem como um dos focos principais a busca pela promoção de novos atletas. A partir disso, a atuação de professores/treinadores, neste campo pedagógico, vem ao longo dos anos sofrendo influências de diversas correntes que fundamentam suas práticas de ensino. Desta forma, a proposta deste trabalho, primeiramente, foi a de realizar um resgate histórico da modalidade em questão e caracterizá-la em suas particularidades como esporte coletivo. Em seguida buscou-se algumas reflexões a respeito da concepção mecanicista de ensino através de sua abordagem histórica, sua interpretação sobre o corpo e o Movimento Humano, e suas influências dentro da pedagogia esportiva. Num terceiro momento, discutiu-se sobre o olhar pedagógico do educador em relação a seu projeto de ensino e a valorização dos sujeitos envolvidos neste processo formativo, tudo isto integrado na tentativa de superar a visão fragmentada e analítica da abordagem cartesiana/mecanicista de ensino. As reflexões didático-pedagógicas, expostas neste trabalho, possuem fortes ligações com um processo de ensino para as categorias de base de futsal que buscamos desenvolver na prática.

Palavras Chave: Categorias de base, ensino, futsal.

## SUMÁRIO

<b>1 – APRESENTAÇÃO</b> .....	pg.8
1.1 INTRODUÇÃO.....	pg.8
1.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	pg.12
<b>2 – O FUTSAL ENQUANTO MODALIDADE ESPORTIVA COLETIVA</b> .....	pg.14
2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA.....	pg.14
2.2 CARACTERIZAÇÕES INTERNAS DO JOGO.....	pg.16
<b>3 – O MODELO DE CIÊNCIA MECANICISTA: REFLEXÕES E TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO</b> .....	pg.20
3.1 A CIÊNCIA MECANICISTA E SUAS INFLUÊNCIAS NA PEDAGOGIA ESPORTIVA.....	pg.20
3.2 UM OLHAR SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO HUMANO.....	pg.24
<b>4 – O OLHAR PEDAGÓGICO A PARTIR DO EDUCADOR</b> .....	pg.28
<b>5 – CONCLUSÕES</b> .....	pg.37
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	pg.45

## 1- APRESENTAÇÃO

### 1.1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho é preciso comentar um pouco sobre os caminhos que levaram a configuração das modalidades esportivas coletivas conhecidas e regulamentadas na sociedade contemporânea.

Os esportes coletivos têm suas origens nas tradições mais primitivas da história, onde diversos jogos com bola já faziam parte das culturas locais, porém, somente no início do século XIX foram constituídos os primeiros registros destas práticas (BAYER, 1994).

Na antiguidade chinesa jogava-se o *tsu-chu*, jogo no qual a bola devia ser lançada, manualmente, para além de dois paus cravados no solo, ainda na antiguidade, os Árabes jogavam o *koura*, e as tribos da América do Norte praticavam o *skinny*. Na comunidade japonesa, no século X a.C, jogava-se o *kemari*, onde uma bola pequena era pontapeada, e este jogo foi quem mostrou os primeiros indícios do nosso futebol atual. Já a sociedade pré-colombiana com seu jogo *pok ta pok* foi quem deu os primeiros passos para o atual basquetebol. Ao mundo Helênico e aos Romanos não faltou imaginação para propor aos seus soldados diversos jogos com bola, utilizados como passatempo e treinamento para as guerras (BAYER, 1994).

Mais tarde, na Idade Média, havia uma modalidade bastante admirada, jogada nas lagoas geladas de Auvergne, que era chamada de *soule*, esta foi regulamentada na França, tornando-se mais tarde o hóquei sobre o gelo. E assim aconteceu em diversos locais e com outros jogos populares, tais como o *faust-ball* e a *Hazena checa*, originando respectivamente o voleibol e handebol atuais (BAYER, 1994).

Todas estas modalidades praticadas nas diversas culturas e civilizações do passado têm algumas características semelhantes que fazem elas se aproximarem, formando assim as bases de todos os esportes coletivos conhecidos hoje, entre eles, temos o objeto esférico (bola) jogado com as mãos ou com os pés, um terreno demarcado, podendo ser grande ou pequeno, um alvo a atacar ou a defender, variando de acordo com os objetivos dos jogos (parede, círculos, balizas, rede e outros), os parceiros da equipe que ajudam na progressão da bola, os adversários a serem derrotados e as regras a serem respeitadas, estas regras poderiam ainda sofrer variações do mesmo jogo, dependendo da região em que era praticada (BAYER, 1994).

O futsal, esporte que será estudado neste trabalho, segue a risca estes conceitos básicos de modalidade coletiva, ele é ainda uma criação a partir do futebol de campo, que é o esporte mais praticado no Brasil. Mas por ser uma prática esportiva relativamente nova, o futsal ainda carece de alguns estudos sobre suas origens. Há quem diga que ele surgiu em 1940 por frequentadores da Associação Cristã de Moços<sup>1</sup>, em São Paulo, pois naquela época encontravam-se poucos campos livres para se jogar o futebol, então os paulistanos começaram a praticar suas “peladas” em quadras de basquete e hóquei. Existem outras fontes que relacionam o surgimento do futsal com o ano de 1934, na também Associação Cristã de Moços, porém em Montevideu (Uruguai) por meio do professor Juan Carlos Ceriani, que chamou a modalidade de “Indoor-foot-ball”, e esta é a versão mais aceita pela literatura. Divergências à parte, tanto em São Paulo quanto em Montevideu, o futsal sofreu algumas alterações logo no seu início, principalmente em relação ao número de jogadores, restringindo-se em cinco para cada equipe, e também em relação ao tamanho e peso da bola, de tal a maneira ser conhecido como o “esporte da bola pesada” (SANTANA, 2008).

Nas décadas posteriores, observou-se um crescimento vertiginoso da modalidade. O futebol de salão é divulgado na década de 40, sendo reconhecido e regulamentado na década de 50. A partir disso, surgem as Federações Nacionais (ainda na década de 50), a Confederação Sul-americana na década de 60, Confederação Brasileira de Futebol de

---

<sup>1</sup> **Associação Cristã de Moços** ou **Associação Cristã da Mocidade** (ambas usando a sigla "ACM") são os nomes, respectivamente, da ramificação brasileira e da ramificação portuguesa da **Young Men's Christian Association** (YMCA).

Salão - CBFS e a Federação Internacional de Futebol de Salão – FIFUSA na década de 70. O novo esporte ganha então o continente e o mundo, internacionalizando-se e despertando o interesse da FIFA – Federação internacional de Associados de Futebol, na década de 80, em tê-lo sob seu domínio. No final desta última, o Brasil (CBFS) filia-se oficialmente à FIFA (via CBF, Confederação Brasileira de Futebol), que passa a ter uma comissão responsável pelo futsal. A mudança não significou qualquer perda de autonomia da CBFS, ao contrário, tornou-a ainda mais forte em todo o território nacional, mas apesar de todos os fatores favoráveis ao crescimento do futsal, permanece vivo, ainda, o sonho de se tornar um esporte olímpico. Dentro deste contexto, o que parece, é que a necessidade do futsal feminino ter de se expandir, tanto quanto o masculino, no cenário internacional, se tornou o ponto chave desta questão (CBFS, 2008).

Com a popularização desta nova modalidade, começaram a surgir as primeiras escolinhas de ensino, aprendizagem e treinamento. Este espaço de formação esportiva vem sendo influenciado, ao longo dos anos, por diversas correntes de pensamento que fundamentam a pedagogia utilizada pelos educadores. Alguns destes conhecimentos tiveram um impacto muito grande, primeiramente nas modalidades individuais como o atletismo e a natação, para posteriormente serem utilizados nos métodos de ensino dos jogos coletivos. Os métodos de ensino, utilizados inicialmente nestes esportes individuais, foram parar nas modalidades coletivas através de uma transposição direta, sem serem levadas em consideração as especificidades estruturais deste diferente grupo de jogos. Uma das consequências mais evidentes desta “cópia” de idéias, tem sido a obsessão pelos aspectos do ensino centrado nas técnicas individuais, partindo-se do princípio que a soma de todos os desempenhos individuais promove um apuro qualitativo da equipe, e também que o gesto técnico aprendido numa forma analítica possibilita uma aplicação eficaz nas situações de jogo (GARGANTA, 1995).

Mas, há ainda outras linhas de pensamento, que buscam ver o processo de ensino e aprendizagem das técnicas esportivas por meio de uma grande promoção de variabilidades de ações, que podem possibilitar uma melhor adequação para as situações vividas dentro da realidade de jogo (GRECO, 1995).

Há diversos pontos positivos e negativos entre todas essas concepções, mas existem fatores que são comuns entre elas, o sujeito (aluno) não é tratado como o eixo central do processo de ensino-aprendizagem, e o modelo de pensamento analítico é quem determina as ações pedagógicas do ensino, e é isto que, no meu ponto de vista, precisa ser refletido dentro do campo pedagógico de formação esportiva.

O futsal não fica de fora destas questões, e por ser uma prática ainda em fase de expansão, carece de um rol bibliográfico mais amplo, já que, em geral, no futsal, sabem-se as regras, ensinam-se algumas noções básicas aos atletas e o resto fica por conta do talento individual (COSTA, 2005). Por este motivo fica a evidência de que necessitamos de mais estudos sobre as questões de ensino para as crianças e jovens praticantes de futsal, neste caso em categorias de base, cujo objetivo seja proporcionar uma formação que desenvolva não somente as técnicas e as táticas de jogo, tendo o aluno como foco central de todo o processo.

Mesmo já existindo diversas pesquisas (artigos e trabalhos de conclusão de curso) que abordem a temática do futsal, nos últimos anos, pouco se questionou sobre as questões didático-pedagógicas do ensino de futsal em categorias de base visando uma aproximação junto às ciências da educação. Desta forma, acredito que a relevância deste trabalho se dá pela discussão de problematizações que ainda são pouco discutidas no cenário da educação física brasileira.

Portanto, para cobrir esta lacuna sobre os aspectos relacionados à organização pedagógica do ensino do futsal, pretendo responder a pergunta síntese desta pesquisa: *“quais as possibilidades de construção de uma proposta de ensino-aprendizagem, para as categorias de base de futsal, que busque superar a interpretação didático-pedagógica presente na visão mecanicista de ensino?”*.

Pretendo ainda, como objetivos específicos: realizar um resgate histórico do futsal e caracterizar algumas de suas particularidades como modalidade esportiva coletiva; movimentar reflexões a respeito da abordagem cartesiana/meanicista de ensino; e buscarei ainda, apresentar uma visão pedagógica de valorização dos sujeitos, a partir do educador, que seja diferente do modelo de aula/treinamento defendido pela filosofia mecanicista.

Afinal, o que é ensinado aos jovens dentro e fora de quadra faz parte de um processo formativo/educativo de longo prazo, e o professor/treinador de futsal de categorias de base tem o dever de apresentar uma educação que vá além dos princípios básicos dos aspectos motores, das regras, técnicas e táticas, proporcionando uma formação ampla de seus alunos/atletas. Este é um pensamento que deve ser levado não somente para as escolas, mas também para clubes e associações.

## 1.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Para responder a questão central discutida neste trabalho é preciso primeiro indicar quais foram os principais caminhos metodológicos que irão fundamentar a pesquisa em relação à *natureza dos dados, o tipo de estudo e os instrumentos de coleta destes dados* escolhidos.

Este trabalho teve como perspectiva teórica: a descrição, a compreensão e a reflexão a respeito do resgate histórico do futsal e de sua caracterização interna, enquanto modalidade esportiva coletiva; das reflexões postas sobre a filosofia cartesiana/mecanicista e suas influências na pedagogia esportiva; além de apresentar uma discussão em função da prática pedagógica do educador.

Esta abordagem teórica opta por uma análise qualitativa dos dados em um contexto real e por se tratar de uma pesquisa de cunho *qualitativo*, neste trabalho, o enfoque será a apresentação e interpretação dos conteúdos relacionados ao tema proposto.

Em relação ao tipo de estudo que será desenvolvido, esta pesquisa pode ser classificada como *exploratório-bibliográfica*.

*Exploratório*, pois possuirá características de desenvolvimento e esclarecimento de idéias, oferecendo uma visão panorâmica de um fenômeno que ainda é pouco explorado. Este tipo de pesquisa também é denominado 'pesquisa de base', pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados do tema (GONÇALVES, 2007).

*Bibliográfica*, pois será um estudo sistematizado e desenvolvido a partir de materiais de fontes primárias ou secundárias publicados em livros, revistas, artigos e outras fontes escritas, que discutam de forma direta ou indireta o tema e o problema propostos. Este tipo de pesquisa produz um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode se esgotar por si mesma (TOBAR e YALOUR, 2001).

Optei por este tipo de pesquisa, pois acredito que este trabalho necessita de fundamentações que cumpram com as exigências teórico-metodológicas a respeito da definição de termos, teorias e conceitos. Estes procedimentos visam alimentar,

posteriormente, tanto as minhas práticas pedagógicas, quanto a de outros profissionais que atuam no campo.

Mesmo sabendo que a principal limitação desta forma de coletar dados seja a abordagem unicamente teórica do tema e do problema proposto, acredito, que as reflexões e análises deste material poderão ser suficientes, para abarcar, problematizar e qualificar o trabalho.

Para abordar esta realidade escrita será necessário um desbravamento dos conteúdos que envolvem o problema de pesquisa, não sendo possível deixar escapar quaisquer detalhes que influenciem os resultados obtidos. Neste sentido, as diversas fontes, tais como livros, revistas, artigos e outros suportes escritos, devidamente problematizados de forma crítica, servirão como um ponto de exploração do conjunto de teorias, conceitos e termos, definidos pelos autores a respeito do problema investigado.

## **2 - O FUTSAL ENQUANTO MODALIDADE ESPORTIVA COLETIVA**

### **2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA...**

Desde seu surgimento, em meados dos anos de 1930, o futebol de salão (como era chamado na época) já despertava o interesse dos apaixonados por esportes. Este novo jogo, quando começou a ser praticado no Brasil, primeiramente em quadras de basquete e hóquei, tinha como principal característica a desorganização no âmbito das regras, e sua finalidade se limitava apenas ao ato de jogar, como mera diversão (CBFS, 2008).

No Brasil, os principais praticantes deste novo jogo eram os membros da Associação Cristã de Moços de São Paulo (ACM), e sem dúvida foi esta entidade que mais ajudou na construção do futsal atual, principalmente através do professor Habib Maphuz, que no início dos anos cinquenta participou da elaboração das normas para a prática de várias modalidades esportivas, sendo uma delas o futebol jogado em quadras. Tudo isto aconteceu no âmbito interno da ACM paulista, e este mesmo professor foi quem acabou fundando a primeira liga de futebol de salão, a Liga de Futebol de Salão da Associação Cristã de Moços. Anos mais tarde, Habib Maphuz se tornou o primeiro presidente da Federação Paulista de Futebol de Salão (CBFS, 2008).

Em decorrência destes fatos a modalidade foi ganhando espaço, e já no ano de 1956 surge o primeiro livro de regras, que fora redigido por Luis Gonzaga de Oliveira Fernandes.

Assim, pode-se afirmar que realmente o futsal começou a se desenvolver como modalidade esportiva (SANTANA, 2008).

Mesmo com o futsal se desenvolvendo de forma tão rápida, a hoje extinta FIFUSA organizou somente em 1982 o primeiro campeonato mundial da modalidade. A competição aconteceu em São Paulo e contou com a participação de 11 equipes, tendo o Brasil se sagrado o grande campeão; esta mesma entidade organizou em 1985, na Espanha, o segundo torneio, novamente com a vitória da seleção brasileira, e em 1988 a terceira edição do campeonato mundial, tendo como sede à Austrália, onde o Paraguai ergueu a taça pela primeira vez. (CBFS, 2008).

Esta crescente popularização da modalidade despertou o interesse do então presidente da FIFA, João Havelange, em agregar o futebol de salão junto à entidade. Isto ocorreu no ano de 1989, e foi neste momento que surgiu a denominação Futsal. Este foi um grande passo para a consolidação da modalidade no cenário esportivo mundial, que hoje possui mais de 130 países filiados a instituição (SANTANA, 2008).

A partir de 1992 as Copas do Mundo de Futsal da FIFA passaram a ser realizadas de quatro em quatro anos, seguindo o mesmo modelo adotado pelo futebol de campo. O domínio brasileiro na modalidade é latente, pois a nossa seleção, além do título conquistado em 1989, na Holanda, venceu também as edições de 1992, na China, 1996, novamente na Espanha, e 2008, no Brasil. Os espanhóis, maiores adversários brasileiros, levantaram a taça em 2000 na Guatemala e 2004 na China (CBFS, 2008).

Outro fator determinante para o processo de consolidação do futsal no cenário nacional e internacional está diretamente ligado aos interesses da mídia, dos clubes e associações e de diversas empresas patrocinadoras de equipes, campeonatos e festivais nas mais variadas faixas etárias. (GOMES, 2001).

Dentro deste quadro, não existem dúvidas de que os brasileiros foram e ainda são os principais responsáveis pela expansão e organização da modalidade, sendo que hoje há federações em todos os estados do país, e cada uma delas gerencia suas próprias competições.

Em Santa Catarina são realizados anualmente diversos campeonatos da modalidade, sendo o principal deles o campeonato Catarinense de futsal, que é disputado na categoria adulta, sub-20, sub-17, sub-15, sub-13, sub-11 e sub-9 no naipe masculino, e no feminino somente o adulto, sub-20 e sub-17. Existem também outras grandes competições em nosso estado que são realizadas no naipe masculino e feminino, tais como as Olimpíadas Estudantis (OLESC), Joguinhos Abertos, e Jogos Abertos de Santa Catarina

(JASC), sendo que, independente da faixa etária em que é realizada a competição, segue-se à risca o modelo esportivo de alto rendimento.

Nas competições de categorias de base, nas quais são as crianças e os jovens que entram em confronto, na maioria das vezes elas são submetidas ao mesmo processo de formação técnica e de rendimento dos adultos, pois a família e o treinador querem ver nestas crianças um “futuro campeão”. A presença dos pais, tios, avós, e dos adultos em geral, pode acarretar em consequências positivas ou negativas, sendo que o mais apropriado é que estes valorizem as ações destas crianças/jovens, procurando sempre acrescentar no processo de formação educativa. Quando isto não ocorre, ou seja, quando a figura adulta faz cobranças exageradas, ela acaba podendo criar alguns desvios de ordens psicológicas no jovem atleta, como por exemplo, o medo de se expor ao grupo, a ansiedade negativa, entre outros (GOMES, 2001).

Segundo Gomes (2001, p.33), “os sistemas competitivos é que precisam ser repensados e direcionados a uma análise formativa da criança ou jovem na atividade esportiva”. Sendo assim, é possível discutir algumas consequências do que ocorre em escolas e clubes a respeito das aulas de futsal para crianças e jovens de um ponto de vista crítico, deixando de lado a mera reprodução do alto rendimento esportivo, mas este não será o foco deste trabalho.

Após ter apresentado algumas questões gerais sobre o que representa o futsal no cenário brasileiro e catarinense, irei agora caracterizar esta modalidade de uma forma mais especializada, dentro dos aspectos internos que delimitam o jogo.

## 2.2 CARACTERIZAÇÕES INTERNAS DO JOGO

O futsal está situado dentro dos chamados jogos desportivos coletivos, sendo classificado, mais especificamente, como um esporte de invasão, fator este que influencia o alto grau de imprevisibilidade nas ações de jogo. Portanto, segue à risca alguns conceitos

que o delimitam como tal, onde o jogo deve possuir uma *bola*, sendo o tamanho desta bola definido de acordo com a categoria que é praticada, variando em seu peso entre 300 a 440 gramas e na sua circunferência entre 50 a 64 centímetros, possui um *terreno* definido, neste caso tendo o comprimento mínimo de 25 metros e máximo de 42 metros e uma largura mínima de 15 metros e máxima de 25 metros, possui também suas *balizas* que têm 3 metros de largura para 2 de altura e ainda 18 regras específicas que determinam o andamento do jogo. Mas o que de fato transforma este jogo em algo tão encantador são as ações realizadas entre os *companheiros* e os *adversários* no plano de jogo (BAYER, 1994).

Os companheiros dentro do plano de jogo buscam através da cooperação alcançar seus objetivos, desta forma, é fácil perceber que o futsal age como um meio de desenvolvimento da formação dos aspectos coletivos. Porém, existe o sentido oposto, decorrente da relação existente com o adversário no campo de jogo, cujo objetivo central deste esporte institucionalizado, mostra a necessidade de sobrepujar o oponente. Segundo Kunz (1989, p.64), “o princípio da sobrepujança surge da aceitação da idéia de que qualquer um, qualquer equipe, tem possibilidade de vencer em confrontos esportivos”.

Esta categoria de esporte é também definida como de natureza aberta (conceito proveniente da aprendizagem motora) em suas habilidades de jogo e, segundo Garganta (1995),

elas são orientadas pelos constrangimentos dos fatores exteriores (posição e movimentos dos colegas e adversários, colocação no terreno de jogo, distância do alvo a atacar ou defender, entre outros) e, por isso mesmo, a capacidade perceptiva e a tomada de decisão desempenham um papel crucial na aprendizagem das habilidades (GARGANTA, 1995, p. 27).

Os jogadores de linha dentro do futsal devem possuir também algumas qualidades técnicas que, segundo Greco (1998),

representam os instrumentos que os jogadores possuem para resolver as tarefas/problemas com que eles se defrontam nas diferentes situações de jogo, ou seja, são os meios (passe, chute, drible, etc.) que eles utilizam para alcançar um objetivo previamente estabelecido (fazer o gol, dar uma assistência a um companheiro melhor posicionado, etc.) (GRECO, 1998, p. 172).

Já o goleiro de futsal é considerado um elemento especial e indispensável à equipe, pois este jogador possui algumas regras e atribuições que fazem com que ele necessite desenvolver não somente as técnicas dos jogadores de linha, mas também outras como a empunhadura, defesa alta e baixa, reposição, lançamento e saída do gol (COSTA, 2003).

Estas técnicas de jogo são utilizadas basicamente em duas situações: a primeira é quando a equipe está com a posse de bola, portanto, como atacante, deve-se conservar e progredir com a bola junto dos companheiros em direção à baliza adversária, com o objetivo de marcar o gol; em outra situação, em que a posse de bola esta com o adversário, automaticamente eu me torna-se defensor, e os objetivos passam a ser opostos, ou seja, deve-se recuperar a posse da bola, impedir a progressão dos jogadores e da bola para a própria baliza e criar uma proteção no meu campo de jogo, impedindo o gol do adversário. É desta forma que o futsal passa a ser fortemente caracterizado por uma constante dialética entre ataque e defesa (BAYER, 1994).

Esta correlação existente entre ataque e defesa está inseparavelmente ligada às atuações dos jogadores e das equipes dentro de quadra. No decorrer do jogo o que determina a forma de movimentos dos jogadores é a sua posição em relação ao momento do jogo, ou seja, a qualquer instante e em qualquer ponto da quadra o jogador pode passar do ataque para a defesa e vice-versa (GRECO, 1995), e esta constante troca é caracterizada por pequenos intervalos de recuperação, ou seja, no futsal não existe o chamado “tempo morto” entre uma ação ofensiva e uma ação defensiva.

Esta dialética é determinada por uma combinação de elevadas intensidades, portanto, do ponto de vista fisiológico, esta é uma modalidade que depende tanto de variáveis relacionadas ao metabolismo aeróbio quanto anaeróbio (ÁLVAREZ; ANDRÍN, 2005; ÁLVAREZ et al, 2008).

De uma forma geral, o futsal apresenta o confronto entre duas equipes numa relação de oposição entre elas e a cooperação entre os participantes de cada uma destas equipes, como uma de suas principais características. Nesta lógica, o que determina esta relação contraditória e permanente que existe no plano de jogo são as mudanças rápidas e alternadas de atitudes e comportamentos, que são caracterizadas de acordo com as situações e objetivos específicos de cada ação (PINTO, 1996).

Pode-se dizer, então, que desde sua criação até hoje, o futsal passou por uma constante transformação de suas regras e também dos sistemas e manobras de jogo. O futsal tem-se tornado mais exigente em relação aos aspectos cognitivos, psicológicos e de

movimentos de seus participantes para a resolução de problemas de jogo, que são cada vez mais complexos. Por este motivo é de suma importância criar-se uma conscientização a respeito da necessidade de se ter uma educação que busque formar um indivíduo que possua uma variada gama de recursos que possam ser utilizados de acordo com as situações vivenciadas (GRECO, 1998).

Mas para desenvolver um trabalho de qualidade com atletas de categorias de base, é necessário não apenas conhecer a modalidade do seu ponto de vista estrutural, mas também é preciso buscar entender<sup>2</sup> os sujeitos (alunos/atletas) e o processo de ensino em toda sua complexidade, para desta forma proporcionar uma formação qualitativa a partir do esporte. Mas devido ao modelo de ciência que impera sobre o treinamento esportivo, o aluno ainda não é visto como o foco central dos processos de aprendizagem.

Portanto, no próximo capítulo, levantarei sobre as raízes históricas destas concepções que acabam por não valorizar os sujeitos, mas sim, os produtos finais, e tentarei ainda, direcionar algumas questões que possam ajudar a tornar o ensino mais “humanizado”, e menos técnico-reprodutor.

---

<sup>2</sup> Esta abordagem remete-se a hermenêutica, que é um ramo da filosofia que se debate com a arte de interpretar/compreender o ser humano em sua complexidade.

### **3 – O MODELO DE CIÊNCIA MECANICISTA: REFLEXÕES E TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO**

#### **3.1 A CIÊNCIA MECANICISTA E SUAS INFLUÊNCIAS NA PEDAGOGIA ESPORTIVA**

Para compreender o que é e como está estruturada a ciência mecanicista, que possui fortes influências na pedagogia utilizada para o ensino/treinamento de futsal em categorias de base, é de fundamental importância que se explique estes conceitos e se realize um resgate histórico a respeito das origens deste fenômeno, e é isto que buscarei fazer no decorrer deste item.

A visão de mundo e os valores que formam a base da cultura ocidental de hoje, tem suas raízes formuladas em meados dos séculos XVI e XVII, o mecanicismo tomou forma a partir de grandes pensadores da época, e ainda hoje, percebemos as fortes influências proporcionadas por este modo de vida (CAPRA, 1997).

Antes disso, ainda na Idade Antiga, tanto nas cidades européias quanto na maioria das outras civilizações, as pessoas viviam em pequenas comunidades e seu modo de vida era estabelecido através de uma relação harmoniosa com a natureza. Para estes grupos, o pensamento coletivo superava quaisquer necessidades individuais (CAPRA, 1997).

Esta relação harmoniosa proporcionou um modelo de ciência bastante peculiar, pois seus princípios se basearam fortemente nos ideais da razão<sup>3</sup> e da fé. Esta visão de mundo ficou conhecida como orgânica, e teve como principais autoridades a Igreja e a filosofia de Aristóteles<sup>4</sup> (CAPRA, 1997).

Este modo de vida que é representado a partir de uma perspectiva harmoniosa com a natureza foi característico também dentro de um longo período histórico, conhecido como Idade Média. Mas a visão de mundo defendida pela filosofia aristotélica foi transformada radicalmente ao longo dos séculos XVI e XVII, sendo substituída por uma visão mecânica, onde a natureza passaria a ser expressa por uma linguagem puramente matemática (CHÂTELET, 1994).

Esta transformação no âmbito filosófico-cultural tem suas origens a partir das novas elaborações no mundo da física e da astronomia. O pensamento científico do século XVII passou a desenvolver um novo método de investigação, defendido por Francis Bacon<sup>5</sup>, cujas idéias mudaram profundamente a natureza e o objetivo da investigação científica (método empírico), a qual passou a determinar uma descrição matemática da natureza. Outro fator decisivo para ocorrer esta chamada “inversão de valores” foi à concepção do método analítico de raciocínio concebido por René Descartes, que é considerado o fundador da filosofia moderna. Este novo paradigma das ciências concretizou tantas mudanças a ponto dos historiadores classificarem os séculos XVI e XVII como a Idade da Revolução Científica (CAPRA, 1997).

Durante esta passagem histórica, Descartes atuou como filósofo e matemático, desta maneira, ele pode desenvolver um novo método de raciocínio (cartesiano) sob influências de uma ciência natural e exata, advinda da “nova física”. O pensamento racional de Descartes é linear, concentrado e analítico, sendo que este conceito tende a ser fragmentado, pois ele parte da decomposição de problemas e de pensamentos em suas partes componentes, para a partir daí organizá-las em ordens lógicas. Esta sem dúvida é a maior contribuição de Descartes para a ciência moderna (CAPRA, 1997).

---

<sup>3</sup> O conceito de razão foi inventado na Grécia clássica e formalizado por Platão, a etimologia do termo vem do latim *rationem*, que significa *cálculo, conta, medida, regra*. É a faculdade do homem de julgar, a faculdade de raciocinar, compreender, ponderar.

<sup>4</sup> Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) foi um filósofo grego e é visto como um dos fundadores da [filosofia ocidental](#). Seu ponto de vista sobre as [ciências físicas](#) influenciaram profundamente o cenário intelectual [medieval](#), e esteve presente até mesmo no [Renascimento](#).

<sup>5</sup> Francis Bacon (1561-1626) foi um filósofo inglês e é considerado um dos fundadores da ciência moderna, sua principal obra é o *Novum Organum*, buscou durante toda a sua vida apresentar um método científico que superasse as idéias de Aristóteles.

Suas idéias buscaram privilegiar a mente em detrimento ao corpo, levando a conclusão de que as duas partes eram separadas e fundamentalmente diferentes, prova disto é sua famosa frase: “penso, logo existo”, ou seja, o corpo, que é uma máquina, só age graças à mente pensante (CAPRA, 1997).

Esta interpretação cartesiana dos seres humanos apresenta como característica uma determinada compreensão sobre o corpo, onde este é capaz de viver em isolamento através de um dualismo existente na relação entre ele e a mente, como se realmente fosse possível delimitar o que pertence a um e o que pertence a outro. Esta definição é dada a partir de um chamado Corpo-substancial, ou Corpo-Objeto (KUNZ, 2001).

A partir destas afirmativas pode-se dizer que Descartes deu ao pensamento científico moderno sua estrutura geral, partindo da compreensão da natureza como uma máquina perfeita que é governada por leis matemáticas exatas e passíveis de qualquer decomposição. De certa forma esta foi à base conceitual do pensamento científico originário nos séculos XVI e XVII (CAPRA, 1997).

Esta transformação radical do modo de ver o mundo proporcionou de imediato algumas consequências nas relações existentes entre os seres humanos e a natureza. A abordagem mecânica de universo forneceu um apoio científico para a manipulação e exploração dos fenômenos naturais, e isto se tornou típico da nova cultura ocidental, diferentemente da relação existente há séculos atrás. Ocorreu também o rompimento da fé, e da palavra de Deus como verdades absolutas dentro da visão científica, consolidando-se mais uma vez a divisão cartesiana entre espírito e matéria (mente e corpo) (CAPRA, 1997).

O sonho de Descartes de ver o mundo do ponto de vista mecânico foi consolidado a partir do físico Isaac Newton<sup>6</sup>, que através de sua obra apresentou uma completa formulação matemática da concepção mecanicista de mundo. Antes de Newton, existiam duas correntes que sustentavam a ciência: o método empírico de Bacon, e o método racional/analítico de Descartes, e foi a partir da unificação destas e outras<sup>7</sup> tendências que Newton desenvolveu a metodologia que a ciência passou a se basear desde então (CAPRA, 1997).

Os séculos seguintes utilizaram-se do pensamento mecânico newtoniano com enorme sucesso. Sua teoria conseguiu explicar ao mundo diversos fenômenos naturais, que

---

<sup>6</sup> Isaac Newton (1643 – 1727) foi um cientista inglês, escreveu a [Philosophiae Naturalis Principia Mathematica](#), que é considerada a uma das obras mais influentes em [História da ciência](#), esta foi publicada em 1687 e descreve a [lei da gravitação universal](#) e as [três leis de Newton](#), que fundamentaram a [mecânica clássica](#).

<sup>7</sup> A física newtoniana realizou também uma grande síntese das obras de Copérnico (hipótese heliocêntrica), Kepler (mecânica celeste) e Galileu (movimento dos corpos).

até aquele momento eram incompreendidos. Logo, o pensamento cartesiano de um mundo visto como uma máquina perfeita passou a ser considerado um fato comprovado e Isaac Newton tornou-se seu símbolo (CAPRA, 1997).

Após a consolidação da visão mecanicista de mundo no século XVIII, a física passou a ser considerada a base de todas as ciências, pois as problemáticas existentes nesta máquina chamada universo poderiam facilmente ser solucionadas pela teoria newtoniana (CAPRA, 1997).

O método científico baseado nos ideais mecanicistas fez com que se acreditasse que quaisquer fenômenos complexos poderiam ser entendidos, desde que fossem reduzidos em seus componentes básicos e se investigasse os mecanismos através dos quais estes componentes interagem (CAPRA, 1997).

Mas a concepção mecanicista não se restringiu apenas ao mundo da física, esta visão de mundo influenciou diversas outras áreas, como a biologia, a medicina, as ciências sociais, entre outras. E foi no cenário das recém-criadas ciências sociais que os pensadores do século XVIII, a partir dos princípios da mecânica newtoniana, afirmaram terem descoberto uma “física social”. A crença numa abordagem racional dos problemas humanos e a concepção newtoniana de universo espalharam-se rapidamente entre as classes médias do século XVIII, de tal forma que este momento da história recebeu o nome de Iluminismo<sup>8</sup> (CAPRA, 1997).

Ainda hoje a filosofia mecanicista é reproduzida em diversos segmentos sociais, entre eles está à pedagogia esportiva da Educação Física. A divisão cartesiana entre corpo e mente faz com que se compreenda o corpo humano enquanto uma máquina, sendo que esta máquina é passível apenas da recepção das informações que são transmitidas pelo professor/treinador. Do ponto de vista pedagógico, este pensamento propõe o ensino como um modelador/disciplinador do comportamento humano, já que as discussões e os debates são considerados desnecessários, assim como as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo (LUCKESI, 1994).

A separação existente entre as relações de mente e corpo apresentam, ainda, dentro desta pedagogia esportiva, duas formas de compreender o ser humano: a primeira delas é concebida através da psicologia, que lida com o mundo interno do atleta, ou seja, com a mente; já a segunda forma é regida pelo mundo físico-externo (corpo) e esta é compreendida pelas leis biomecânicas, assim como pela fisiologia, anatomia etc. Ambas

---

<sup>8</sup> Iluminismo é um conceito que sintetiza diversas tradições filosóficas, sociais, políticas, correntes intelectuais e atitudes religiosas. O término do período é, por sua vez, habitualmente assinalado em coincidência com o início das [Guerras Napoleônicas](#) (1804).

atuam em seus respectivos espaços, e devidamente separadas por uma concepção dualista de Homem e Mundo (KUNZ, 2001).

### 3.2 UM OLHAR SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO HUMANO

Para a prática esportiva o Movimento Humano é fator determinante para o aprendizado, mas como ele deve ser compreendido? Neste item apresentarei como a física newtoniana interpreta este conceito. Falarei também sobre suas limitações e consequências pedagógicas, e tentarei ainda fazer um ensaio para uma diferente visão de corpo e Movimento Humano, que não seja legitimada pelos conceitos citados anteriormente.

A concepção de mundo cartesiana, representada por leis matemáticas e que proporciona fortes influências na pedagogia esportiva, define o conceito de Movimento Humano de uma forma bastante simples e objetiva, pois ele é visto como um fenômeno puramente físico, passível de ser reconhecido e esclarecido. A visão cartesiana defende ainda que o movimento seja algo independente, inclusive, do próprio sujeito que o realiza, e através de conceitos caracterizados principalmente pelas leis da Biomecânica, este movimento passa a ser compreendido e interpretado, simplesmente, como um deslocamento do corpo ou partes deste, em um tempo e espaço previamente determinados (KUNZ, 2001).

A correlação existente entre tempo-espaço em que se efetua o movimento passa a ser o ponto de referência para a interpretação cartesiana de Movimento Humano. As ciências do treinamento esportivo se apropriaram destes conceitos para utilizar de instrumentos de medidas tais como: fitas métricas, cronômetros e outros, para quantificar, esclarecer e comparar o movimento, seguindo uma lógica disciplinar de padronizações técnicas, e isto se tornou bastante característico dentro da cultura esportiva (KUNZ, 2001).

O esporte é visto então através de uma ótica quantitativa, mas esta abordagem de investigação e interpretação científica não consegue abranger toda a realidade do

Movimento Humano, pois acaba deixando de lado diversos aspectos influenciadores da aprendizagem, como por exemplo, a percepção, as emoções e os sentimentos, já que estes não podem ser medidos e/ou quantificados pelo método de descrição analítica, e estes são fatores que poderiam contribuir muito para uma concepção mais humana e menos técnica no desenvolvimento da aprendizagem do movimento nos esportes (KUNZ, 2001).

Além disso, uma interpretação do ponto de vista técnico/cartesiano do movimento, não proporciona ao sujeito que realiza este movimento uma compreensão/significação do mesmo, este fenômeno é facilmente percebido nos processos de ensino-aprendizagem das destrezas técnicas do jogo, onde é necessário que se automatize gestos motores orientados por uma intencionalidade que, em muitas vezes, somente o professor/treinador conhece, ou seja, o aluno aprende determinadas ações técnicas e táticas, sem saber nem o porquê e nem a finalidade deles (KUNZ, 2001).

Nesta visão, onde ocorre à fragmentação dos processos de ensino em partes, retiram-se os gestos técnicos (passe, chute, drible, etc.) do jogo e os ensinam de maneira abstrata e descontextualizada, através de repetições idênticas, afetando assim as capacidades de decisão, criatividade e a variabilidade gestual dos alunos. O jogo como um todo é realizado muitas vezes como uma recompensa pelo bom desempenho individual (BAYER, 1994).

O princípio deste método de ensino consiste em ensinar uma destreza motora dividida por partes, mais simples e fáceis de serem aprendidas, para depois uni-las entre si. As técnicas surgem como um pré-requisito para o desempenho, sintetizando o conceito máximo desta metodologia: o aprender *para* jogar (GRECO, 1995).

Esta abordagem que apresenta para o ensino dos esportes, a padronização de destrezas técnico-motoras perfeitas, acredita que o melhor professor será aquele que inevitavelmente domine os movimentos exigidos pelo jogo, pois ele atua como um modelo a ser seguido por seus alunos. Este processo, baseado na imitação do “modelo correto” de execuções padronizadas de movimentos, acaba colocando o educador como o foco central de todo o processo de ensino. (SCAGLIA, 2010).

A concepção pedagógica mecanicista tem como objetivo, então, apresentar reproduções de movimentos a partir de repetições exaustivas e descontextualizadas, cujo objetivo seja automatizar gestos técnicos tidos como necessários ao bom desempenho no jogo, e desta maneira formar alunos/atletas que reproduzem movimentos de forma mecânica (SCAGLIA, 2010)

O que resta a estes alunos é procurar se adaptar às exigências que são impostas pelo professor/treinador sem questionamentos e reflexões, ou seja, este método de ensino impede os alunos de pensarem a prática pedagógica (KUNZ, 2001).

Por traz de toda esta normatização e padronização do Movimento Humano, existem os princípios da sobrepujança, que parte da aceitação de que qualquer um pode vencer em confrontos esportivos; e das comparações objetivas, que surge da necessidade de se oferecer chances iguais a todos em quaisquer disputas esportivas. E em consequência disto, surgem as tendências ao selecionamento, que classifica os alunos em aptos e não aptos para a prática esportiva; a especialização, onde se reduz ao máximo o repertório corporal do aluno devido a sua elevada capacidade em determinada modalidade; e por fim, a tendência a instrumentalização, que leva o aluno/atleta a desenvolver um complexo de atividades que irão, teoricamente, promover acréscimos de performance (KUNZ, 1989).

Esta interpretação técnica de Movimento Humano tem contribuído, ainda, segundo Kunz (2001, p.165), “para a formação/informação do ‘Sentido Comparativo’<sup>9</sup> do Movimento Humano”.

Porém, existem outras funções que podem e devem ser cumpridas pelo movimento no ensino dos esportes, tais como, o sentido comunicativo<sup>10</sup>, o expressivo<sup>11</sup> e o criativo<sup>12</sup> (KUNZ, 1989).

Estas idéias possibilitam a reflexão a respeito da importância da valorização do sujeito que realiza tais movimentos, deixando um pouco de lado aqueles aspectos disciplinares e o movimento visto como algo puramente físico, abrindo um olhar para uma interpretação integral deste Movimento Humano ao nível de uma formação/construção teórica que vise atingir o contexto da totalidade (KUNZ, 2001).

Um olhar pedagógico sobre o Movimento Humano e o corpo dos sujeitos, que busque ser diferente da visão dualista de Homem e Mundo, defendidos pela filosofia mecanicista, sem dúvida passa pela compreensão não mais de um Corpo-substancial,

---

<sup>9</sup> O sentido comparativo de Movimento Humano é típico dos esportes normatizados, cujo único objetivo é o rendimento, a competição e a vitória.

<sup>10</sup> O sentido comunicativo manifesta-se especialmente em gestos com a finalidade de expressar alguma intenção. Nos esportes, ele se expressa especialmente nos jogos coletivos, onde a ação de impedir um ataque adversário pode realizar-se apenas pelo sentido comunicativo do movimento, iniciado por um, ou mais elementos do grupo.

<sup>11</sup> O sentido expressivo se manifesta especialmente pela expressão das emoções, pela própria expressão corporal, como um meio de manifestação dos sentimentos.

<sup>12</sup> O sentido criativo, parte da idéia de que o movimento não é algo fechado, o aluno, em processo de aprendizagem, deve ter liberdade para criar em cima de situações, de acordo com seus desejos.

conceituado pelo cartesianismo (item 3.1), mas sim pela concepção de um Corpo-relacional, que também pode ser chamado de Corpo-Sujeito (KUNZ, 2001).

Segundo Tamboer apud Kunz (2001, p.171), “Com o ‘Corpo-Sujeito’, experimentamos relações em nosso Mundo que é construído pelas nossas ações”.

Dentro da concepção de um Corpo-Sujeito torna-se fundamental as relações de sentido/significado que o movimento proporciona através da intencionalidade na relação existente entre Homem e Mundo, ou seja, esta interpretação caracteriza-se por uma ‘compreensão de Mundo pela ação’, onde uma rede de relações se manifesta, confirmando o vínculo inseparável entre Homem e Mundo e rompendo com o dualismo cartesiano existente entre o corpo e a alma (KUNZ, 2001).

É neste momento que a pedagogia esportiva da educação física deve passar a não ver mais o sujeito (aluno/atleta) como um objeto a ser moldado, agora é preciso compreendê-lo como um ser que pensa, que age e possui sentimentos. Mas esta outra forma de interpretar o processo educativo-formativo, como um todo, passa por diversos aspectos que são inerentes ao ensino, e um deles é a maneira de agir do educador, pois ele é um dos principais responsáveis por mediar o processo de formação de seus alunos/atletas, e é a respeito deste tema que irei decorrer no próximo capítulo.

#### **4 – O OLHAR DO EDUCADOR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O grande desafio posto neste trabalho é refletir a respeito da ciência que fundamenta o processo de formação educativa (ensino e aprendizagem) de jovens e crianças que praticam o futsal com uma rotina de sessões de treinamentos e competições, modelo este que é característico nas categorias de base. Desta forma, procurei discutir alguns aspectos que considero importantes para a compreensão deste fenômeno: um deles se refere às estruturas do jogo e o outro ao modelo de ciência pedagógica que ainda domina este contexto esportivo. Sendo assim, a idéia agora é abrir algumas reflexões a respeito daquele que considero o maior responsável por conduzir este processo educativo, o educador, ou seja, aquele que se dispõe a mediar o conhecimento aos alunos, baseado aqui, na tentativa de compreender a ciência educacional de uma forma diferente da abordagem mecanicista.

Sabe-se que uma abordagem pedagógica que busque ser diferente do modelo de aula/treinamento apresentado anteriormente (capítulo 3), na concepção mecanicista de ciência e conseqüentemente de educação, é uma abordagem que acredita que educador e educando sejam sujeitos pensantes e construtores de conhecimento, na medida em que eles não atuam apenas como reprodutores ou copiadores do modelo já existente; nesta perspectiva de educação, é possível recriar e transformar os sujeitos envolvidos no processo (FREIRE, 2008). Mas para pensar o ensino em sua totalidade, de forma não fragmentada, e ainda dentro de uma visão que valorize os sujeitos, educadores e educandos, é necessário saber quais os caminhos que devem ser seguidos. Neste sentido, a proposta a ser apresentada neste capítulo é a de lançar algumas problematizações a respeito do tipo de sujeito que se quer formar dentro de um projeto educacional e da atuação didático-pedagógica do educador no decorrer deste processo.

Em relação ao tipo de sujeito que buscamos formar, acredito que ao contrário de uma educação mecânica, pautada nas repetições exaustivas, nas quais o aluno não conhece a intencionalidade pedagógica e não ajuda e nem participa da construção de sua formação, a idéia aqui é possibilitar que os alunos possam ter liberdade criativa e que eles sejam instigados a contribuírem com a construção da sua prática educativa. E que este processo ainda seja fundamentado a partir dos desejos e das necessidades de aprender destes educandos.

Para que esta idéia possa ser concretizada, os alunos devem ser compreendidos em sua totalidade, totalidade de ação e pensamento, pois nesta proposta de educação não há espaços para separar a compreensão dos sujeitos em corpo e mente, como é feito na concepção cartesiana/mecanicista (FREIRE, 2008).

Acredito que uma das maneiras de garantirmos a qualidade neste processo, é oportunizar que o educador possa romper com a visão cartesiana de corpo e Movimento Humano, apresentados no capítulo anterior, e que o mesmo ainda possa articular sua teoria a uma prática educativa efetivamente capaz de permitir transformações em seus educandos.

Um educador que esteja comprometido com a idéia de contribuir na formação de um sujeito que pensa enquanto faz, e não simplesmente reproduz aquilo que lhe é transmitido, deve ter muito claro em sua metodologia algumas questões referentes à sua maneira de agir no dia-a-dia, pois acredito que ele é um dos principais responsáveis pelos caminhos que este processo formativo/educativo irá percorrer.

Primeiramente, o educador deve ter claro que tanto na sua relação com crianças, jovens ou adultos, ele será considerado um modelo a ser seguido, pois se sabe que a aprendizagem, em alguns momentos, é fielmente baseada na imitação e na cópia. Mas, o aluno não deve aprender apenas através de imitações, a proposta é que os alunos possam criar e inventar. Para tanto, é preciso que o educador, no decorrer do processo de formação, possibilite com que seus educandos o vejam apenas como um modelo de inspiração, e não de imitação, desta maneira é possível que os alunos construam sua autonomia de agir e pensar conforme seus princípios (FREIRE, 2008).

O educador, modelo de inspiração, ensina seu aluno a pensar, e ele ensina a pensar pensando, sistematizando e apropriando-se do seu saber pedagógico. Desta forma, o pensar passa a ser o 'eixo central da aprendizagem'. Mas somente pensar não é o suficiente, o educador deve buscar o ensino também através do agir. Assim, podemos trabalhar na formação do aluno que seja consciente do seu fazer (FREIRE, 2008).

Apresentarei a seguir algumas definições baseadas em Madalena Freire, e que, no meu ponto de vista, são imprescindíveis para a consolidação de um educador comprometido em fazer teoria e prática pedagógica.

Um educador deve atuar como um *leitor, escritor e pesquisador*, responsável em fazer *ciência da educação* (FREIRE, 1996).

A definição de um educador leitor não se limita apenas a leitura de livros e textos, ela é apresentada aqui em seu sentido amplo, no sentido de ler a realidade, os outros e a si próprio, de forma que esta leitura possa ajudar na busca das interpretações e dos significados dos fatos que acontecem no dia-a-dia (FREIRE, 1996).

A função do educador, como leitor da realidade, é proporcionar dentro de seu projeto de ensino a leitura das vontades, interesses e necessidades de seus educandos (FREIRE, 2008).

A partir destas leituras, o educador, com o auxílio de seus educandos, pode proporcionar intervenções que estejam de acordo com as expectativas criadas e a realidade cultural de cada um.

Um segundo movimento é baseado numa ação que muitos educadores deixam de lado com o passar do tempo, o ato de escrever.

A partir da escrita é possível fazermos perguntas e nos questionarmos sobre nossas ações, daí a importância do educador ser disciplinado como um escritor, cuja ação seja registrar sobre seu fazer pedagógico teórico e prático no dia-a-dia. Este movimento de escrita acaba fortalecendo a nossa capacidade de pensar, e somente pensando naquilo que estamos fazendo é que podemos mudar (FREIRE, 1996).

Um educador que reflete sobre sua prática e é capaz de fazer perguntas e buscar respostas, pode ser chamado de educador-pesquisador, pois é a nossa capacidade de perguntar que nos impulsiona a pensar, pesquisar e aprender, e é este sentimento que todo o educador não pode deixar de ter (FREIRE, 1996).

É no ato de estudar e refletir que o educador promove a pesquisa e a construção de seu conhecimento. Desta forma, acredito que um educador que estuda os outros, a si mesmo, a sua prática e a realidade, consegue a partir deste conhecimento produzir e construir uma maneira particular de pensar e agir, e isto se dá através de uma disciplina de pesquisa e estudo, que esta pautada nas observações e reflexões que acontecem no dia-a-dia. (FREIRE, 1996).

Falarei agora a respeito do último movimento anunciado neste item, que refere sobre a responsabilidade do educador em fazer ciência da educação, um exercício metodológico rigoroso e sistematizado de observação, registro, reflexão, avaliação (reavaliação) e planejamento (replanejamento).

O primeiro princípio pedagógico a ser apresentado será o da observação, e para isso, nada melhor do que refletirmos em cima da seguinte frase: “devemos, enquanto educadores, dedicarmos nosso tempo ao ver, aliado ao escutar e o falar” (FREIRE, 2008)

Para ver, não basta estar de olhos abertos, ver, na lógica do observar, significa olhar o outro e a si próprio, estar atento para que a partir destas observações possa se buscar a sintonia e o acompanhamento do ritmo do outro. Esta atitude ajuda na tentativa de compreender os desejos e as necessidades dos educandos. É através deste olhar, que busca o conhecimento, que o educador também lança seus desejos (FREIRE, 2008).

Quando vemos e escutamos os alunos, conseguimos perceber sobre qualquer conteúdo o ponto de vista deles, e este ponto de vista pode ser diferente ou similar ao nosso. São estas atitudes, de ver e escutar, que tornam mais fácil para o educador a tarefa de leitura de desejos e necessidades de seus educandos, por isso a importância de conhecermos muito bem cada sujeito envolvido no processo educativo coordenado por nós. Por fim, é através da fala que se expressa nos momentos de conversas entre o grupo formado por educador e educandos, que o professor apresenta as interpretações de suas observações (FREIRE, 2008).

As observações feitas no dia-a-dia, pelo educador, necessitam ser registradas. É neste momento que aparece o segundo princípio da ciência da educação apresentada aqui, o registro, pois é através de nossos registros que deixamos nossa marca no mundo.

Segundo Freire (2008, p.55) “educador e educando, apropriam-se da história que vivem através do registro que dela vão fazendo e do pensamento crítico sobre ela”. Desta forma, é o registro dos acontecimentos diários que vai conduzir cada vez melhor a história do processo vivido entre eles (FREIRE, 2008).

Isto acontece, pois o ato de escrever/registrar materializa o pensamento. Os registros escritos dão condições para podermos voltar ao passado, para fazer reflexões, rever e revisar conteúdos, ou seja, para construirmos o presente e o futuro (FREIRE, 1996).

É ainda através dos registros, que armazenamos as informações que consideramos relevantes a respeito da realidade que estamos vivenciando e daquilo que estamos estudando, e esta ação acaba fornecendo subsídios para aprofundarmos nossos

conhecimentos e refletirmos em cima daquilo que não conhecemos e do que necessitamos aprender. Afinal, um bom educador é aquele que reconhece seus limites, mas deseja sempre se aprimorar, ou seja, ele vive em constante aprendizagem (FREIRE, 1996).

É dentro deste contexto, que aprender a registrar se torna um passo fundamental na construção da consciência pedagógica do educador, pois quando registramos guardamos fragmentos daquilo que foi significativo, desta forma, mantemos aquele sentimento vivo. Esta passa a ser uma das principais importâncias dos registros do educador, pois tiramos os acontecimentos das nossas lembranças e colocamos em nossa memória, fazemos história, construindo nossa memória pessoal e coletiva (FREIRE 2008).

É assim que o ato de registrar as observações cotidianas se abre para o processo de aprendizagem permanente do educador.

O professor tem os registros de sua prática cotidiana em seu diário de anotações, e é através destes registros, que são construídos a partir das relações existentes entre ele e o grupo de educandos, que se torna possível promover a concretização de pensamentos, afinal, é a partir dos registros escritos, do educador, que nasce as suas reflexões (FREIRE, 1996).

Após esta breve apresentação, é possível compreender melhor os princípios que direcionam a estrutura desta ciência educacional, ficando claro que a observação do educador é o ponto de partida para o processo de formação, e é através dos registros destas observações que ele estrutura suas reflexões, ou seja, é a reflexão que tece o processo de apropriação de sua teoria e prática pedagógica. Somente um educador que possui suas teorias em mãos, é que consegue questionar e recriar outras teorias, é dentro deste sentido que a relação existente entre estudo e reflexão é capaz de possibilitar transformações, pois, não existe prática sem teoria, assim como não existe uma teoria que não tenha nascido da prática (FREIRE, 1996).

É a partir deste processo científico educacional, de observações, registros e reflexões cotidianas, que o educador apropria-se do que esta pensando e fazendo, é assim que ele assume a condução de um processo de ensino rigoroso, disciplinado e comprometido em respeitar e a valorizar os desejos e as necessidades de seus educandos.

Neste sentido, a reflexão sobre seu fazer pedagógico é fundamental para que o educador faça melhor amanhã o que fez e pensou ontem e hoje, pois o registro reflexivo, que disciplina o pensamento, concretiza para o educador a prática do rever, (re) avaliar e (re) planejar as ações (FREIRE, 2008).

Quando se utiliza a palavra avaliação, a reação que encontramos nos alunos é de repugnância, pois o modo como às avaliações são realizadas, por grande parte dos professores, acaba justamente proporcionando este “medo”, já que os alunos passam horas estudando sobre um determinado tema e a resposta que recebem é dada simbolicamente através de valores ou conceitos, que servem apenas para classificá-los dentro ou fora da média de aprovação. Mas será que esta é uma maneira justa de avaliarmos o desempenho dos alunos? Eu penso que esta é sim uma forma considerável, porém, não pode ser a única.

A avaliação aplicada pelo educador também pode ser vista como um momento em que não só o conteúdo aprendido vai ser testado, mas também, como o processo vem se construindo para o aluno, ou seja, qual o nível de qualidade que este caminho de formação educativa vem percorrendo (DAVINI, 1997).

A avaliação, portanto, deve também propor-se a analisar como o conteúdo vem sendo ensinado aos alunos, ou seja, quais caminhos estão sendo percorridos, desta forma, avalia-se inclusive, o desempenho do educador (DAVINI, 1997).

Para o aluno, o momento reservado para avaliação, deve servir não apenas como um instrumento de medição de conhecimentos, mas também, como um espaço para ele expor seus sentimentos frente ao processo educacional em que está submetido, revelando suas conquistas, suas dificuldades, seus desejos e necessidades de aprender (DAVINI, 1997).

Assim, é através de uma avaliação que se comprometa, também, em ouvir, que o educador consegue ficar sabendo como cada educando está se sentindo em relação ao seu crescimento e suas dificuldades. É possível também interpretar como andam as relações que foram sendo construídas dentro do grupo. Esta forma de avaliar, onde se busca entender o processo educacional como um todo, aponta para os limites que o educador pode ir com suas intervenções, e é a partir deste conhecimento que ele prepara o seu planejamento de ensino (DAVINI, 1997).

Por tudo isso, que a avaliação deve ser um processo diário, estando contida em cada aula, o que não impede de fazê-la, também, em períodos previamente determinados, onde haja mais tempo para debater e criar reflexões a respeito de todas as questões que envolvem o processo de formação dos alunos (DAVINI, 1997).

Viu-se que da avaliação cotidiana nasce o planejamento, e este é um ato que instrumentaliza o aprendizado e prevê os desafios que serão propostos. É através de um planejamento rigoroso que se torna possível delimitar e organizar as intervenções adequadas (FREIRE, 2008).

Desta forma, o desafio do educador é conhecer o que planeja e para quem o faz, ou seja, ele deve conhecer o conteúdo da matéria e o conteúdo dos sujeitos da aprendizagem (FREIRE, 2008).

Para isso, o planejamento educacional exige, por parte do educador, uma ação bastante disciplinada e organizada. Mas, mesmo com toda esta rigorosidade, que esta ciência educacional espera do educador, ainda há espaços para a famosa improvisação, pois esta é considerada uma ação pedagógica importante, desde que o educador tenha consciência e controle do que esta improvisando. Sendo assim, ter ações planejadas significa que o educador tenha clareza em seus objetivos, sabendo com absoluta certeza o que espera alcançar em cada atividade proposta (FREIRE, 1997).

É através do planejamento, então, que se pensa o passado e o futuro para as ações do presente. Mas para isto acontecer, é preciso entender que o planejamento é um processo com movimentos e fases. O primeiro movimento, como visto anteriormente, já nasce na avaliação e o segundo parte da compreensão de que o planejamento é composto por objetivos e por conteúdos que vão ser trabalhados, onde estes conteúdos buscam responder as seguintes perguntas feitas pelo educador: O que os educandos já sabem? O que eles ainda não conhecem? O que devo ensinar? Por que ensinar tais conteúdos? Como ensinar? Quando ensinar? E onde ensinar? (FREIRE, 2008).

Acredito que a partir destas questões, é possível para o educador construir uma mediação educacional<sup>13</sup>, ou seja, construir a sua proposta de aula, baseada em três ingredientes que são característicos do ensinar: a intervenção, o encaminhamento e a devolução.

São as intervenções que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento, pois é através do planejamento de suas intervenções, que o educador lança os questionamentos que visam instigar seus educandos ao pensar, refletir, e duvidar sobre aquilo que já sabem, para que assim todos possam iniciar a construção daquilo que ainda não sabem. Mas para proporcionar suas intervenções, o educador precisa ter muito claro qual é o foco que ele vai priorizar dentro de seu conteúdo de ensino (FREIRE, 2008).

Já os encaminhamentos mediados pelo educador, são as propostas das atividades da rotina de aula/treinamento, ou seja, as tarefas, os passos a ser seguidos em determinados exercícios. É através destes encaminhamentos que o educador dá o rumo,

---

<sup>13</sup> A mediação educacional é um processo aberto e dinâmico, onde não é há espaços para uma aplicação de normas rígidas e autoritárias por parte do educador.

organiza e delimita os caminhos do pensar sobre o conteúdo de ensino que esta sendo proposto (FREIRE, 2008).

A partir do planejamento das intervenções e dos encaminhamentos propostos, é que se vai construindo os movimentos de *devoluções* ao educando.

É através das *devoluções* que o educador oferece o esclarecimento teórico para o entendimento do conteúdo que vem sendo trabalhado desde as primeiras intervenções e encaminhamentos. Pois, ao iniciar suas intervenções e encaminhamentos, o educador deve ter bastante claro em seu planejamento, aonde realmente ele quer chegar com suas devoluções. De certa forma, portanto, as devoluções se tornam o objetivo final do trabalho do educador. Sendo assim, estes três ingredientes do ensinar atuam interligados, dependentes uns dos outros (FREIRE, 2008).

E este é um espiral que não tem fim, pois um educador que se comprometa em agir como um leitor da realidade, escritor de suas teorias e práticas, estudante-pesquisador, fazedor de ciência da educação e que se comprometa em mediar o processo de ensino fundamentado nestes três princípios apresentados acima, possivelmente, estará comprometido em reavaliar e replanejar, junto de seus educandos, constantemente, os caminhos educacionais que estão sendo percorridos por este grupo em formação.

Os movimentos e os princípios da ciência educativa, que foram apresentados neste capítulo, também possuem ligação com a forma cartesiana/mecanicista de organizar o projeto de ensino, porém, a diferença está na interpretação que o educador dá para estas ações, ou seja, enquanto o mecanicista observa objetos que se deslocam num determinado espaço e tempo, o outro observa um sujeito que se movimenta, que sente prazer pela atividade, que necessita aprender para se transformar e isto acontece com todos os outros movimentos e princípios que foram aqui anunciados.

Frente a estas reflexões, penso que foi possível apresentar ao leitor não uma “fórmula secreta” para a forma de atuação profissional do educador, mas sim, uma das muitas e possíveis maneiras de rompermos com o paradigma educacional cartesiano/mecanicista, que deixa de lado questões que, no meu ponto de vista, são fundamentais para o ensino.

Sabe-se o quanto é difícil, por inúmeros motivos, encontrar um educador que seja disciplinado, rigoroso e que fundamente teoricamente sua prática e ainda faça ciência da educação (FREIRE, 2008).

Sabendo disto, busquei apresentar reflexões a respeito de duas formas consolidadas de se fazer ciência educacional, a primeira (capítulo 3) estava intimamente voltada para uma interpretação cartesiana de ensino, onde o aluno é visto simplesmente como um objeto a ser moldado pelas normas rígidas do ensinar de seu professor, em contrapartida, na segunda apresentação (capítulo 4), busquei dialogar a respeito de uma determinada forma de agir e pensar do educador, a fim de proporcionar uma tentativa de superação do modelo técnico-cartesiano, dentro de uma proposta de ensino que valorize as necessidades e os desejos de cada indivíduo, ou seja, um ensino cujo foco central da aprendizagem esteja nos sujeitos do processo, os alunos.

Seguindo esta lógica, pode-se dizer que para fazer educação, seja em escolas, em clubes de formação, no alto rendimento e entre tantos outros espaços pedagógicos, é preciso fazer escolhas, e uma das escolhas que a instituição de ensino e o educador devem fazer, passa pelo tipo de ciência educacional que será incorporado ao projeto de ensino.

## 5 - CONCLUSÕES

No decorrer deste trabalho, busquei apresentar algumas reflexões em torno de temas que considero de grande relevância para as práticas de ensino dos esportes, são eles: a abordagem do pensamento científico cartesiano e o olhar do educador para uma atuação pedagógica que busque ser diferente da concepção cartesiana/mecanicista de ensino. E como o futsal é uma modalidade em que eu venho me envolvendo há alguns anos, acabei direcionando as discussões para este campo, mais especificamente para as categorias de base, mas acredito que as reflexões aqui expostas podem e devem ser levadas também para outros espaços pedagógicos.

Dentro das categorias de base de futsal, que em alguns lugares chega a envolver crianças e jovens de 5 a 20 anos de idade, existem diversas competições, desde jogos regionais, estaduais, até disputas internacionais. Sabendo disto, é fácil perceber que estes atletas, em constante desenvolvimento, passam em seu processo de formação educativa por inúmeras situações que exigem cargas emocionais muito grandes, isso devido às exigências técnicas, táticas, físicas e psicológicas, que existem nas ações de jogo. Além destas exigências, há ainda as cobranças das famílias e dos treinadores para que eles respondam sempre com vitórias.

Esta, infelizmente, ainda é uma realidade que está impregnada dentro da cultura esportiva, seja nos espaços de formação ou no alto rendimento. A busca constante pela vitória se torna uma obsessão, e muitos dirigentes, treinadores, e a própria família destes jovens e crianças, acabam fazendo qualquer coisa para consegui-la.

Visto isso, a proposta deste trabalho não foi a de tentar transformar esta realidade esportiva, mas sim, buscar compreender como este fenômeno está estruturado, e ainda buscar subsídios para inserir da melhor maneira possível os alunos e os educadores neste processo constante de formação educacional.

Para que os caminhos que são percorridos por este meio ajam como um auxiliar da formação esportiva e humana, o educador deve preparar seus alunos também para outras opções, já que infelizmente, nem todos que passam por este processo de formação, dentro categorias de base de futsal, se tornam atletas, aliás, muitos deles nem se quer querem ser. Portanto, os profissionais responsáveis por estes jovens e crianças em formação, devem tentar fazer da prática de ensino, que muitas vezes é constrangedora e estressante, algo que vá além dos princípios básicos que envolvem um processo de formação educativa.

A preparação para tudo isto acontece no dia-a-dia, nas sessões de treinamento, que podem variar de 2 a 6 vezes por semana e com volumes de 45min a 2horas. Percebe-se que estes atletas em formação passam bastante tempo vivendo esta realidade, portanto, a forma que o educador irá conduzir a sua aula/treinamento será determinante para definir quais caminhos que este processo educativo irá percorrer. Por isso, ele precisa saber que está lidando com jovens e crianças que possuem diferentes culturas e diferentes expectativas para a sua aprendizagem, e não com atletas que são consolidados e que já estão acostumados a serem cobrados por seu desempenho máximo em cada sessão de treinos e jogos. A leitura desta realidade educacional é um passo importante para compreender o processo de formação como um momento de aprendizagens, e não apenas de cobranças sobre desempenhos.

Sendo assim, no percurso deste trabalho busquei apresentar algumas reflexões a respeito de duas formas consolidadas de se enxergar e interpretar este processo formativo: uma delas fundamenta-se na filosofia cartesiana/mecanicista, que ainda é dominante dentro da nossa cultura esportiva, já a outra, interpreta o ensino em sua totalidade e busca através da interação entre educador e educandos valorizar os sujeitos envolvidos neste processo de formação, acreditando que a construção da autonomia do pensar e agir de cada educando são fundamentais para uma abordagem educacional mais humana.

O primeiro citado, o ensino cartesiano/mecanicista, fundamenta a organização das suas sessões de treinos e o processo formativo de seus alunos/atletas a partir da redução e da fragmentação das complexas variáveis que envolvem um projeto educacional, para, em seguida, organizá-las em ordens lógicas, através da interação entre seus componentes. Desta forma, a visão cartesiana propõe aos seus alunos apenas uma pequena parcela das variáveis inerentes à aprendizagem, já que, se ensina os aspectos técnicos, táticos e físicos

de maneira separada e descontextualizada da realidade do jogo. Além disso, deixa de lado os componentes das emoções, percepções e sentimentos, já que estes não podem ser medidos e quantificados por esta abordagem pedagógica.

Nesta perspectiva de aula/treinamento e de processo de formação educativa, o aluno, a partir de uma compreensão dualista existente na relação entre o corpo e a mente, defendida pela filosofia cartesiana, é visto como uma máquina, e age apenas como um receptor das informações transmitidas pelo seu professor/treinador. Esta concepção propõe ainda o ensino como um modelador e disciplinador do comportamento humano, onde as discussões e os debates são considerados desnecessários, assim como as relações afetivas dos sujeitos envolvidos no processo.

O treinador avalia as aprendizagens a partir de testes padronizados, e é através da medição e quantificação de erros e acertos que se analisa o desempenho dos alunos. Desta forma, o processo como um todo, ou seja, os porquês destes erros e acertos não são levados em consideração.

Os caminhos trilhados pelos processos de ensino-aprendizagem nesta abordagem pedagógica são repetitivos e exaustivos, já que os exercícios são descontextualizados da realidade do jogo e o aluno não entende o porquê de estar aprendendo determinados movimentos. Ou seja, uma interpretação do ensino, do ponto de vista técnico/cartesiano, não proporciona aos sujeitos envolvidos no processo uma compreensão/significação dos movimentos da aprendizagem. Este fenômeno é facilmente percebido nos processos de ensino das destrezas técnicas do jogo, onde é necessário que se automatize gestos motores, orientados por uma intencionalidade que, em muitas vezes, somente o professor/treinador conhece. O que resta aos alunos é procurar se adaptar as exigências que são impostas pelo professor/treinador, sem questionamento e reflexões pedagógicas.

Estas exigências, que muitas vezes são apenas de ordem técnicas e instrumentais, não proporcionam aos educandos uma real e total compreensão do que é o jogo, já que o professor/treinador decompõe os exercícios complexos em unidades mais fáceis e mais simples, fora da realidade que será encontrada, acreditando que, ensinando-se primeiro as técnicas e depois as táticas, ele irá conseguir retirar o melhor desempenho de sua equipe. Mas esta forma abstrata de ver o ensino acaba afetando as capacidades de decisão, criatividade e variabilidade gestual dos alunos, além, é claro, de deixar de lado, os elementos componentes das emoções, das percepções e dos sentimentos, que são muito importantes, no meu ponto de vista, para um projeto de ensino que lida com crianças e jovens em constante formação.

E é dentro desta proposta que o treinador atua como um modelador e disciplinador do comportamento de seus alunos/atletas, isto se reforça pela lógica que a concepção cartesiana/mecanicista defende, de que o bom professor será aquele que conseguir dominar com qualidade os aspectos técnicos do jogo, e para isto acontecer, ele precisa possuir apenas uma experiência empírica do esporte, como por exemplo, ser um ex-atleta. Assim ele consegue transmitir a seus alunos as padronizações técnico-motoras que ele conhece. Mas será que apenas a experiência empírica é o suficiente para legitimar um educador? Eu acredito que não.

Uma das principais consequências de toda esta estruturação é acabar colocando o professor como o foco central do processo de ensino, ou seja, ele é o detentor de todo o conhecimento e os alunos devem apenas receber e reproduzir estes conhecimentos de forma mecânica.

Na segunda concepção de ensino citada neste trabalho, é através da compreensão do complexo esportivo como um todo e na valorização dos sujeitos envolvidos no processo educacional, que se busca superar a abordagem cartesiana/mecanicista de ensino. Neste sentido, uma sessão de aula/treinamento e um projeto de constante formação educativa que não visam fragmentar em pequenas partes as diversas variáveis que compõem o ensino, apresentam como propostas práticas de exercícios para a aprendizagem do jogo, atividades que busquem a interrelação entre as diferentes qualidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas dos alunos/atletas. Isto acontece principalmente através de pequenos e grandes jogos, que são específicos e bastantes próximos da realidade de jogo, buscando desta maneira facilitar o desenvolvimento da aprendizagem como um todo e de forma mais prazerosa para estes alunos, pois aqueles exercícios exaustivos e de repetições idênticas, que olham apenas uma qualidade técnica por vez, e ainda de forma não específica à realidade de jogo, passam a ser ressignificados por esta concepção de ensino. Mas para que esta proposta didático-pedagógica ganhe forças na busca pela superação da abordagem cartesiana/mecanicista de ensino, é preciso que as intervenções, os encaminhamentos e as devoluções, que partem do educador, busquem a compreensão e a leitura dos desejos e das necessidades de aprender de cada sujeito integrante do grupo de aprendizagem, ou seja, o professor/treinador não deve promover o ensino somente daquilo que ele quer, é preciso saber o que o grupo deseja e necessita desenvolver.

É neste sentido que esta abordagem educativa busca através da valorização de seus sujeitos, a promoção de um ensino que seja visto em sua totalidade. Pois nesta proposta não há espaços para compreender os indivíduos de forma fragmentada, separando o que é

do corpo e o que é da mente, como que é feito pela abordagem cartesiana/mecanicista, e nem espaços para interpretar os processos de ensino do jogo em suas pequenas partes.

Sendo assim, a idéia aqui é possibilitar que os alunos possam ter liberdade criativa e que eles sejam instigados a participarem na construção da sua formação, e ainda que, este processo seja fundamentado a partir dos desejos e das necessidades de aprender de cada educando.

O educador, a partir desta visão sobre o ensino, deve saber que o eixo central de todo o processo de aprendizagem é o pensar, mas que somente pensar não é o suficiente, ele deve promover o ensino também através do agir, e assim será possível trabalhar na formação do aluno que seja consciente do seu fazer pedagógico.

Uma das formas de abordar esta concepção é através de jogos que desenvolvam não apenas uma unidade técnica por vez, mas sim que coloque a ação a partir de tomadas de decisões que compreendam a totalidade do jogo. E isto poderá ser feito através de atividades que apresentem diferentes variações em função das regras de jogo, dos espaços para as ações, do número de jogadores, entre outros. Assim, é possível a partir de pequenos ou grandes jogos transformados, selecionar aspectos técnicos, táticos, físicos, ou outros que sejam relevantes, naquele momento, para o grupo e para o processo de ensino. Mas estes elementos não deverão estar sendo trabalhados sozinhos, de forma fragmentada, eles serão apenas o foco central de um exercício que será realizado de forma global, em uma proximidade muito grande com a realidade de jogo, ou seja, esta concepção permite trabalhar, por exemplo, as técnicas de finalização dentro de uma atividade que inclua outros componentes do jogo, tais como o passe, a marcação, o drible, entre outros.

Mas não basta apenas o educador impor esta atividade para seus alunos, ele deve dialogar com o grupo a respeito da importância deste jogo, e principalmente fazer com que todos entendam os objetivos a serem alcançados por esta proposta, para que ao final do exercício, seja possível que educandos e educador possam refletir sobre os acontecimentos da aula. É neste sentido que o professor/treinador deve atuar como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, buscando promover os avanços desejados através de desafios a serem superados constantemente por seus educandos.

O educador, nesta abordagem de ensino, atua na tentativa de ser visto apenas um modelo de inspiração por seus educandos e não de imitação e cópia, como acontece na abordagem cartesiana/mecanicista, pois ele age como um mediador da construção da autonomia do agir e pensar de seus discípulos. Desta forma, ele encaminha o processo formativo através da apropriação e da sistematização do seu saber pedagógico, e isto é feito

a partir de alguns princípios e movimentos que a abordagem cartesiana/mecanicista também se fundamenta, porém, a diferença está na interpretação sobre estes conceitos dados pelo educador.

Para deixar mais claro esta reflexão, apresentarei a seguir um quadro comparativo entre alguns princípios e movimentos que foram citados no capítulo 4 e que são adotados pela autora Madalena Freire em alguns de seus livros. Pois, acredito que eles possam ajudar a fundamentar a prática pedagógica de educadores que são responsáveis em conduzir os processos de ensino de futsal nas categorias de base.

Quadro 1: Comparativo entre duas abordagens de ensino sobre os instrumentos que alicerçam a prática do educador.

	<b>Visão cartesiana/mecanicista</b>	<b>O ensino como um todo/centrado no sujeito</b>
Observação	Direciona o olhar para uma pequena parte, para desta forma, tentar compreender o todo.	Olha o processo de ensino e o sujeito como um todo, fazendo leituras daquilo que é necessário tanto para o desenvolvimento, quanto para a aprendizagem.
Registro/Reflexão	Registra-se para classificar os sujeitos de forma quantitativa, e a reflexão que se faz é em cima de comparações sobre os níveis de	Descreve os porquês do ensino, criando reflexões sobre os caminhos que o processo vem percorrendo e os limites e

	desempenhos individuais.	possibilidades de cada sujeito.
Avaliação	É restrita e quantitativa, pois consegue enxergar somente aquilo que é dado no momento da avaliação.	É qualitativa, e serve para avaliar a aprendizagem dos educandos, o desempenho do educador e os caminhos que o processo vem percorrendo.
Planejamento	É um procedimento delimitado somente pelo educador, não havendo interações entre as partes.	É um movimento com fases, ou seja, planeja-se em cima daquilo que se observa no dia-a-dia, em conjunto entre educador e educandos.
Mediação educacional	É feita através da transmissão do conhecimento que somente o professor detém.	É um processo aberto e dinâmico, no qual, não há espaços para uma aplicação de normas rígidas e autoritárias por parte do educador.

Fonte: Baseado nos eixos educacionais defendidos por Madalena Freire (2008).

A partir destas reflexões criadas, penso que foi possível levantar uma série de problematizações a respeito de questões didático-pedagógicas para o ensino do futsal nas categorias de base. O que resta agora é saber que tipo de projeto de formação que o educador irá escolher para subsidiar a sua prática de ensino, sendo um, ou outro, o fundamental é que ele saiba, realmente, como ele deve agir e que tipo de sujeito ele está formando.



## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, J. C. B.; ANDRÍN, G. Desarrollo y aplicación de um nuevo test de campo para resistênciã específica em jugadores de fútbol sala: TREIF (teste de resistênciã específica intermitente para futsal). **Efdeportes.com / Revista Digital**, n. 89, p.1-6, outubro, 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 01/11/2005.

ÁLVAREZ, J. C. B.; SOTO, V. M.; ÁLVAREZ, V. B.; GRANDA-VERA, J. Match analysis and heart rate of futsal players during competition. **Journal of Sports Sciences**, v.26, n. 1, p.63-73, 2008.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CBFS. **O esporte da bola pesada que virou uma paixão**. Disponível em: <<http://www.futsaldobrasil.com.br/2009/cbfs/origem.php>>. Acesso em: 08 out. 2009.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

COSTA, Claiton Frazzon. **Futsal: vamos brincar?** Florianópolis: Visual Books, 2005. 2 v.

DISSERTAÇÃO, Michél Angillo Saad. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal**. 2002. 1 v. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2002.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: instrumentos metodológicos II**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos** I. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARGANTA, Júlio. **Para uma teoria de los Juegos Desportivos colectivos**. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. (org.). O ensino dos jogos desportivos. 2ª ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRECO, Pablo Juan. **Iniciação esportiva universal 2: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, J. P. (1995). **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, EUC, Campinas.

GOMES, Antonio Carlos; MACHADO, Jair de Almeida. **Futsal: metodologia e planejamento na infância e adolescência**. Londrina: Midiograf, 2001.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino&mudanças**. Ijuí: Unijui, 2001.

KUNZ, Elenor. **O esporte enquanto fator determinante na educação física**. contexto & educação, v. 15, n. JUL/SET, p. 63-73, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Jorge. **A tática no futebol: Abordagem conceptual e implicações na formação**. Porto: Fcdef-up, 1996.

SANTANA, Wilton Carlos de. **Contextualização histórica do futsal**. Disponível em: <<http://www.pedagogiadofutsal.com.br/historia.asp>>. Acesso em: 08 out. 2009.

SCAGLIA, Alcides. **Novas tendências em pedagogia do esporte: a abordagem tradicional**. Disponível em: <<http://www.universidadedofutebol.com/Jornal/Colunas/3,11171,NOVAS+TENDENCIAS+EM+PEDAGOGIA+DO+ESPORTE+A+ABORDAGEM+TRADICIONAL.aspx>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA TURISMO E ESPORTE (Org.). **Futsal livro de regras**. Florianópolis: Cabral Sport, 2007.

TOBAR, F e YALOUR, Margot R. **Como fazer teses em saúde pública**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.