



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Murilo da Silva Citadin

Jogo Coletivo na Educação Física escolar: uma análise sobre o conteúdo tático-estratégico.

FLORIANÓPOLIS

2024

Murilo da Silva Citadin

Jogo Coletivo na Educação Física escolar: uma análise sobre o conteúdo tático-estratégico.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Laura Torriglia
Coorientador: Prof. Dr. Bruno Dandolini Colombo

FLORIANÓPOLIS

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Citadin, Murilo da Silva

Jogo Coletivo na Educação Física escolar : uma análise
sobre o conteúdo tático-estratégico / Murilo da Silva
Citadin ; orientadora, Patrícia Laura Torriglia,
coorientador, Bruno Dandolini Colombo, 2024.

169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Jogo coletivo. 3. Educação Física. 4.
Educação Física. 5. estratégia tática. I. Torriglia,
Patrícia Laura. II. Colombo, Bruno Dandolini. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. IV. Título.

Murilo da Silva Citadin

Jogo Coletivo na Educação Física escolar: uma análise sobre o conteúdo tático-estratégico.

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 10 de maio de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Vidalcir Ortigara, Dr.

Universidade do Extremo sul catarinense (UNESC).

Profa. Carolina Picchetti Nascimento, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

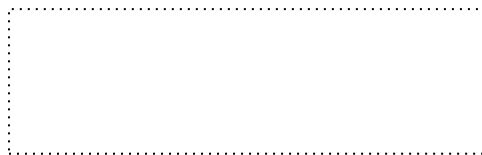
Prof. Carlos Augusto Euzébio, Dr.

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Profa. Luciana Pedrosa Marcassa, Dra.

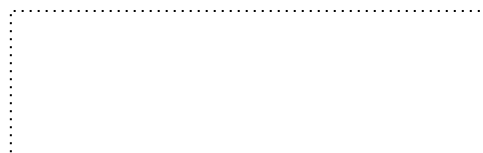
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.



Prof. Ademir Valdir dos Santos

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Profa. Patrícia Laura Torriglia, Dra.

Orientador(a)

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

Somos seres históricos culturais, o meio que estamos inseridos impacta profundamente o nosso processo de humanização, a nossa maneira de viver e pensar. Nesse processo de humanização muitos foram os fatores sociais que influenciaram para que fosse possível este estudo.

Primeiramente o meu agradecimento aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e a buscar pelo conhecimento e condições de vida mais digna, apesar de não terem concluído seus estudos, nunca mediram esforços para oferecer aos seus filhos a oportunidade que não tiveram. Aos meus irmãos por me apresentarem quando criança aos jogos e brincadeiras que mais tarde se tornariam meu objeto de estudo e de trabalho.

Estendo este agradecimento aos meus professores durante a vida escolar, de treinos e acadêmica. Se hoje sou o que sou, muito é por influência dos professores que passaram pela minha vida e fizeram desenvolver o conhecimento científico que mais tarde despertou o interesse pela profissão de professor, a disciplina de Educação Física e a estudá-la. Dentre esses professores não poderia deixar de agradecer aos meus orientadores Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia e o Prof. Dr. Bruno Dandolini Colombo, que grande dupla tive o prazer de ter durante todo esse processo, professores com um conhecimento singular que a cada frase nos ensina de um jeito simples sem aparente esforço, mas com profundidade de compreensão dos conceitos que nos fazem refletir por horas. Estendo meus agradecimentos aos professores que compõem a banca de defesa, Prof. Dr. Vidalcir Ortigara, Prof.^a Dr.^a Carolina Picchetti Nascimento e Prof. Dr. Carlos Augusto Euzébio, aos quais mantenho grande admiração e respeito pelo trabalho desenvolvido.

Gostaria de agradecer à Secretaria de Educação do município de Criciúma, bem como, os coordenadores de Educação Física pela disponibilidade e todos os professores que aceitaram participar da pesquisa. Esse estudo não teria sido possível sem a participação dos professores e das professoras que disponibilizaram seus planejamentos de aula trazendo grandes contribuições.

Não poderia deixar de mencionar os colegas que fizeram parte deste processo. Encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) um rico espaço de debates e formulações coletivas que me deram subsídios para enfrentar o desafiador processo de escrita da dissertação. Em especial o Grupo de Estudos Gramsci pelas nossas conversas e debates diários sobre os objetos de estudos e os diversos desafios da vida

cotidiana, a cada reflexão em nossas conversas descontraídas durante os intervalos ou no WhatsApp sempre um aprendizado novo, vocês são pessoas incríveis.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o Jogo Coletivo na Educação Física escolar: uma análise sobre o conteúdo tático-estratégico. Objetivamos analisar como e quais conhecimentos do Jogo Coletivo são organizados nos planos de aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Criciúma/SC. Para tal objetivo, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório fundamentada no materialismo histórico-dialético. Realizamos a análise do que os documentos norteadores da educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma/SC discorrem sobre o Jogo Coletivo e sua organização do ensino. Para a efetivação da análise de como o Jogo Coletivo está sendo tratado pedagogicamente nos anos finais do ensino fundamental, escolhemos como lócus a Rede Municipal de Criciúma/SC. Analisamos planos de aula de 10 professores/as efetivos. De modo geral constata-se que ainda há na área uma heterogeneidade sobre a compreensão do que é objeto de estudo na temática dos Jogos Coletivos e como tratar pedagogicamente nas aulas Educação Física. Os conhecimentos táticos-estratégicos estão presentes nos planejamentos de aula de seis dos dez professores/as participantes da pesquisa, constando nas habilidades a serem desenvolvidas e nas linhas de ações descritas. Ademais, discutimos sobre conceitos teóricos pertinentes ao Jogo Coletivo que orientam a organização de ensino. Nesse sentido, entre as obras estudadas destacamos Euzébio (2017), Nascimento (2014), Colombo (2021), Martins (2013), Melo (2017), Mahlo (s/d) e Coletivo de Autores (1992). De acordo com estes estudos o Jogo Coletivo tratado a partir de uma prática pedagógica que permita a apropriação dos conceitos teóricos tem a potencialidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, refinando a capacidade de análise e síntese, como também, formando um pensamento tático-estratégico com elevado nível de imaginação. Dessa forma, conseqüentemente, os alunos e as alunas têm possibilidade de adquirirem um conhecimento mais amplo sobre o jogo, modulando a compreensão das relações de ataque e defesa e propondo um entendimento dos limites e possibilidades das regras de forma mais avançada, assim como, evoluindo na compreensão do domínio de espaço.

Palavras-chave: Jogo coletivo; Educação Física; ensino; estratégia; tática.

ABSTRACT

This research has as its theme the Collective Game in school Physical Education: an analysis of the tactical-strategic content. We aim to analyze how and what knowledge of the Collective Game is organized in Physical Education lesson plans in the final years of elementary school in the Municipal Network of Criciúma/SC. To this end, exploratory research was carried out based on historical-dialectical materialism. We carried out an analysis of what the educational guiding documents, the National Common Curricular Base (BNCC) and Curricular Guidelines for Elementary Education of the Municipal Network of Criciúma/SC discuss about the Collective Game and its teaching organization. To carry out the analysis of how the Collective Game is being treated pedagogically in the final years of elementary school, we chose the Municipal Network of Criciúma/SC as the locus. We analyzed lesson plans from 10 permanent teachers. In general, it appears that there is still heterogeneity in the area regarding the understanding of what is the object of study in the theme of Collective Games and how to treat it pedagogically in Physical Education classes. Tactical-strategic knowledge is present in the lesson plans of six of the ten teachers participating in the research, appearing in the skills to be developed and the lines of actions described. Furthermore, we discussed theoretical concepts relevant to the Collective Game that guide the teaching organization. In this sense, among the works studied we highlight Euzébio (2017), Nascimento (2014), Colombo (2021), Martins (2013), Melo (2017), Mahlo (s/d) and Coletivo de Autores (1992). According to these studies, the Collective Game treated from a pedagogical practice that allows the appropriation of theoretical concepts has the potential to develop higher psychic functions, refining the capacity for analysis and synthesis, as well as forming tactical-strategic thinking with high level of imagination. In this way, consequently, students have the possibility of acquiring broader knowledge about the game, modulating the understanding of attack and defense relationships and proposing an understanding of the limits and possibilities of the rules in a more advanced way, as well as, evolving in understanding the space domain.

Keywords: Collective Game; Physical education; teaching; strategy; tactic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 5 – Modelo teórico das relações essenciais das atividades da Cultura Corporal	82
Figura 6 – Modelo semiótico do objeto de controle da ação corporal do outro.....	85
Figura 7 – Modelo indicativo das fases na atividade de jogo.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos Jogos Desportivos Coletivos em função das diferentes categorias de referência	74
Quadro 2 – Jogos Coletivos presentes nos planos de aula para desenvolver as habilidades	146
Quadro 3 – Conhecimentos táticos-estratégicos que os/as professores/as tiveram a intenção de tratar pedagogicamente	149
Quadro 4 – Estudos que discorrem sobre o ensino do Jogo Coletivo com uma abordagem estratégico tática, todavia, no âmbito do treinamento desportivo de auto rendimento e não no contexto escolar	165
Quadro 5 – Artigos que discorrem sobre livros didáticos metodológicos do ensino do Jogo Coletivo	165
Quadro 6 – Teses e dissertações que tratam do Jogo coletivo perspectivando seu ensino nas aulas de Educação Física escolar	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTs	Admitidos em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SC	Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online Brasil
TCC	Trabalho de Conclusão de curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
3	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	55
3.1	O QUE A BNCC DESTACA SOBRE O JOGO COLETIVO	55
3.2	O JOGO COLETIVO E A ORGANIZAÇÃO DE SEU ENSINO NA DIRETRIZ CURRICULAR DE CRICIÚMA.	65
4	O JOGO COLETIVO	70
4.1	A CULTURA CORPORAL E SUAS RELAÇÕES ESSENCIAIS	79
4.2	CONTROLE DA AÇÃO CORPORAL DO OUTRO: O JOGO COLETIVO	84
4.2.1	As regras no Jogo Coletivo.....	86
4.2.2	Dinâmica de ataque e defesa	88
4.2.3	Estratégia e tática no Jogo Coletivo: seus conteúdos internos.....	90
4.3	O TRATO PEDAGÓGICO DOS CONHECIMENTOS TÁTICO- ESTRATÉGICOS	105
4.4	TÉCNICA NO JOGO COLETIVO	115
5	A ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DE AULAS: O JOGO COLETIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	122
5.1	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	122
5.2	PROCESSO DE ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS.....	125
5.3	SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DAS AULAS	145
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE	165

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre determinado tema, certamente, não é uma ação isolada do que somos, do que vivemos, da sociedade na qual estamos inseridos, das pessoas que nos cercam e, acima de tudo, das nossas escolhas. Ler determinado texto, livro, artigo, científico ou de outra natureza, requer identificação do autor e caracterização do contexto no qual o texto foi produzido. Cabe assim, considerar esses quesitos em relação à temática deste estudo.

Quando pequeno como qualquer criança brasileira fui apresentado ao futebol e esse esporte tão popular fez parte da minha infância e juventude. Praticando tanto na escolinha de futebol da cidade, quanto nas aulas de Educação Física e nos momentos de lazer. Com o passar dos anos nas aulas de Educação Física os professores apresentaram outros esportes coletivos como o Vôlei, Basquetebol e Handebol, que são esportes dito como hegemônicos nas aulas de Educação Física. Na prática desses jogos sempre busquei formas de jogar melhor, entender esses jogos, questionava-me de que formas poderia ter sucesso na prática e percebia que faltava algo. Nos treinamentos éramos colocados a fazer atividades de fundamentos técnicos e após realizávamos o jogo sem reflexão dessa prática.

Tanto na escolinha de futebol quanto nas aulas de Educação Física, em outros momentos ficávamos livres para praticar o jogo da nossa preferência. Ao jogar campeonatos contra equipes de outras cidades percebia que eles jogavam de maneira mais fluída e organizada que a nossa equipe. Como na época não tinha as ferramentas necessárias para me apropriar desses conhecimentos, jogava da forma como foi ensinado.

Como o esporte fez parte da minha vida desde os primeiros anos e tinha um gosto sobre as diversas práticas corporais, no final do Ensino Médio optei pelo curso de Educação Física Licenciatura. Ainda sem entender muito bem como era a vida profissional de um professor. Para aquele momento sabia que gostaria de trabalhar com algo relacionado a esporte e que professor de Educação Física era um desses caminhos. Concomitantemente com o início da graduação comecei a atuar como auxiliar educacional nas escolas do município de Praia Grande/SC. Atuando como segundo professor, logo percebi que ser professor era a minha vocação, tinha prazer em ensinar as pessoas a se apropriarem dos conhecimentos científicos e a forma de tratar os conteúdos era facilmente assimilada pelos alunos. Desta maneira, antes mesmo de concluir a graduação tive a certeza do caminho que queria seguir.

A gênese desse processo de Dissertação se encontra desde muito cedo durante a vida escolar nas aulas de Educação Física e se estendeu na vida profissional, no trabalho de auxiliar educacional, como também nos estágios supervisionados na formação inicial em licenciatura

em Educação Física. Nestes espaços convivemos com alguns professores de Educação Física. Observando e, de certo modo, analisando suas atuações, percebemos que nos jogos coletivos e esportes tratados por eles, o conteúdo tático e estratégico pouco aparecia ou era tratado em suas práticas pedagógicas.

Em alguns momentos observados, os professores demonstraram aos alunos as formações táticas mais utilizadas em cada esporte e os orientavam durante as aulas práticas a *replicarem* essas formações. Em muitas circunstâncias em nosso entendimento, os/as estudantes não sabiam as razões de porquê tal ou qual tática era a mais usada. Nessa direção, a reprodução de cada tática era realizada sem conhecer de forma mais acabada essas formações ou conhecer outras possíveis e poder analisar melhor qual seria a mais adequada.

A partir dessa afirmação, consideramos que sem uma sistematização do conhecimento mais explicativa, é difícil de garantir (e por vezes nem se coloca em questão) apreender diversas possibilidades e soluções particulares que determinada atividade esportiva coletiva apresenta. Por exemplo, em jogos coletivos, como o pique bandeira, a atividade era posta aos alunos, para que eles praticassem como um momento recreativo não havendo uma reflexão ou estudo sobre o jogo e suas regras.

Importante destacar, que não temos a intenção de menosprezar os professores e as aulas observadas. Estamos colocando algumas descrições que nos chamaram a atenção e analisando algumas situações que fomos observando empiricamente durante o percurso de atividades esportivas e da sala de aula, sabendo que, cada professor tem seu objetivo na aula e sua concepção pedagógica. Assinalamos, também, que essa compreensão sobre algumas atividades dos jogos coletivos é diferente de uma prática pedagógica que contém potenciais conhecimentos que esses jogos coletivos apresentam na sua constituição.

Como um dos principais motivos de ter escolhido o curso foram os Jogos Coletivos, na verdade os esportes coletivos, desde que iniciei a graduação tive interesse de compreender melhor esses jogos, os conhecimentos intrínsecos e como ensiná-los. Durante a graduação de Licenciatura em Educação Física, principalmente nas disciplinas que tratavam os Jogos Coletivos, a Didática, como também, nos Estágios Supervisionados os professores promoveram debates sobre qual o conteúdo de ensino da Educação Física e como se organizava este conteúdo no âmbito escolar. Essas discussões nos permitiram entender melhor como se organiza o ensino e ter uma compreensão mais qualificada para assimilar as práticas que havíamos vivenciado durante períodos anteriores a graduação e nos estágios supervisionados. Compreendemos que a graduação não foi o suficiente para uma compreensão mais elevada desses assuntos,

entretanto, nos deu as ferramentas teóricas necessárias para continuarmos pesquisando e nos apropriando da cultura corporal e seus conteúdos.

Ainda na graduação buscando compreender o ensino dos jogos (esportes) coletivos, nos dedicamos a estudar este tema no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, que objetivou analisar as possibilidades de como se organiza o ensino da tática e da estratégia, numa Perspectiva Crítico Superadora, nos anos finais do ensino fundamental. Pretendíamos identificar o conteúdo de tática e estratégia compreendendo formas de tratá-lo nas aulas de Educação Física escolar.

Para alcançar os objetivos realizamos uma breve monografia de como poderíamos desenvolver o ensino do jogo coletivo para compreensão dos alunos e das alunas em relação ao complexo tático estratégico, das regras e da dinâmica de ataque e defesa que são os conteúdos do jogo coletivo, como discorre Nascimento (2014). Para isso, no conteúdo de tática e estratégia há conteúdos internos (conteúdos dos conteúdos), de acordo com Euzébio (2017). O autor destaca, como veremos adiante, doze conteúdos internos da tática e da estratégia e na monografia foi dado preferência em três desses conteúdos para serem tratados em um jogo coletivo: (1) *Relação ataque e defesa*; (2) *Superioridade relativa e depois absoluta* e por último, (3) *Controle dos espaços*. Optamos para o ensino deste conteúdo o jogo dos 10 passes² por ser um jogo comum e frequentemente tratado nas aulas de Educação Física. Durante a organização das possíveis práticas pedagógicas da monografia nos apoiamos nas bases da proposta Crítico Superadora organizada pelo Coletivo de Autores (1992).

A monografia ainda utilizou algumas estratégias como sugestões de possíveis práticas metodológicas como o chamado “*planinho*”³, a utilização do *coringa*⁴ com o intuito de trabalhar a percepção de superioridade e inferioridade numérica e a utilização de círculos de pontuação⁵ em locais específicos do campo de jogo.

¹ O ensino da tática e da estratégia na Educação Física escolar: Possibilidades pedagógicas na proposta Crítico Superadora. 2020. UNESC. Orientador: Bruno Dandolini Colombo.

² O jogo consiste em dividir a turma em duas equipes e o objetivo é passar o instrumento de jogo 10 vezes, sem que a equipe oposta intercepte, que saia do espaço de jogo ou, em alguns casos, que o instrumento de jogo atinja o chão. As interceptações acontecem no momento que o instrumento de jogo não está efetivamente com posse do adversário, ou seja, na trajetória do passe e não é permitido que tire o instrumento de jogo quando a equipe oposta está com a posse.

³ Este se trata de um momento em que as equipes discutem e refletem, antes e durante os jogos, sobre formas de agir coletivamente, tanto no momento de ataque, quanto no momento de defesa

⁴ O coringa é um jogador que se alterna nas equipes durante o jogo. Ora joga para a equipe A; para a equipe B, dependendo da regra de sua atuação.

⁵ São zonas demarcadas dentro da área de jogo que se o/a estudante tiver o domínio do instrumento de jogo dentro desse espaço marcará o ponto.

Com os resultados desta monografia e da pesquisa bibliográfica identificamos que o ensino dos esportes coletivos nessa perspectiva pode vir a desenvolver a autonomia do aluno e da aluna, a partir do trato do conhecimento organizado e sistematizado pelo/a professor/a, a fim de que, os/as estudantes percebam e criem ações opositivas intencionais para o jogo em questão, fomentando o desenvolvimento do pensamento analítico-sintético. Dessa forma, conseqüentemente, eles e elas adquirem um conhecimento mais amplo sobre o jogo, modulando a compreensão das relações de ataque e defesa e propondo um entendimento dos limites e possibilidades das regras, de forma mais avançada, como também, possibilidades de avançar na compreensão do domínio de espaço e do agir coletivo.

A partir dos resultados e das análises realizadas durante a construção do TCC decidimos ampliar o estudo desta temática, em uma dissertação de mestrado, em que o foco não seja a nossa construção de indicativos teórico-metodológicos e sim analisar como os professores de Educação Física estão realizando o planejamento do jogo coletivo em seus planos de aula, em vista que, todos tiveram em sua formação disciplinas que tratavam o ensino do jogo coletivo (se não tiveram são orientados a trabalhar nas suas aulas), bem como analisar de que forma os professores estão trabalhando este conteúdo e o que, de certa forma, estão ensinando a partir de sua organização de ensino.

Analisar a prática pedagógica dos professores sobre o jogo coletivo e os conhecimentos tratados vai além da simples análise do plano de aula pelo seu fenômeno imediato. É necessário analisar os diversos fatores que causam impacto nesse planejamento como os documentos norteadores, as abordagens pedagógicas, os possíveis conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional, os conceitos sobre Educação Física e os conhecimentos essenciais a serem ensinados, como também, o que é ser professor nessa sociedade no qual vivemos e qual a sua função.

Entretanto, o ato de planejar é uma atividade intrinsecamente humana que corresponde a uma necessidade nossa de se antecipar ao vivido. Nessa esteira, no nosso cotidiano estamos sempre a planejar as atividades que desempenhamos, não com a intencionalidade de controlar o nosso fazer, por conta que a imprevisibilidade do vivido não nos permite, mas sim, com o intuito de organizar de forma que auxilie a lidar com o dinamismo do real. Nessa perspectiva, Menegolla e Sant'anna (2012, p. 15) reforçam essa compreensão ao explicitar que “planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu “que fazer”, o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é a sua própria evidência e justificativa”.

Nessa direção, o planejamento de aula é a ação do professor de organizar o seu fazer pedagógico de maneira sistematizada. Esta construção se dá de forma individual, todavia, o planejamento relaciona-se com uma ação coletiva que se comunica com a identidade da escola. Nesse sentido, esta construção não é uma atividade isolada, mas sim, como aponta Gandin e Cruz (2014, p. 23) “é parte de um esforço geral que a escola empreende”.

Com isso, esta construção particular do professor que também se relaciona com o coletivo tem uma dimensão política, na medida que produz efeitos na sala de aula, em vista que, “reorganiza e reestrutura os sujeitos sociais, os papéis, as identidades e a própria relação pedagógica; determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de ensinar, de aprender, de verificar sua aquisição, padronizando os sujeitos e as relações, normatizando-os” (Chiquito; Eyng, 2008, p. 3).

Assim, o planejar não é uma atividade neutra e desinteressada, mas está carregada de intencionalidades que projeta e sistematiza o fazer docente, através do constante questionamento do “que fazer”, do “como fazer”, do “para que fazer”, do “por que fazer”, do “com que fazer” e “em quanto tempo”. Esses elementos direcionam e guiam a prática diária do professor, fazendo com que a atividade de planejar não seja apenas engessamento do fazer, mas caminho desse fazer como múltiplas possibilidades e direções. Nessa direção, compreendemos o planejamento a partir de Farias et al (2011)

(...) o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (Farias et al, 2011, p. 111).

Desta forma, o planejamento de aula está em constante construção, é algo dinâmico, ele não se caracteriza como uma ideia de produto final, mas sim, é vivenciado na dinâmica de aula. Essa imprevisibilidade do vivido requer escolhas que instigam o professor a pensar em um movimento contínuo e de reflexão a dimensão do real. A partir deste movimento de planejamento dos professores imersos pelo cotidiano escolar que pretendemos investigar a organização do ensino.

Segundo Torriglia e Masson (2023, p. 18)

As normatizações, na atividade de ensinar todos os dias, muitas vezes, não expressam o sujeito real da vida cotidiana das escolas, que é muito mais que um sujeito ideal prescrito, que não leva em conta muitas vezes o vir a ser, os processos que a atividade

docente a partir de uma relação concreta do real e das possibilidades de ação. Portanto, e em muitas situações, a norma e as orientações expressam um projeto social que não coincide ou, ao menos, não representa o movimento do real acontecer das escolas.

Assim,

Entendemos “objeto” como aquilo que nos define, mas não nos enrijece, aquilo que nos torna sujeitos de uma atividade, mas em movimento, e, nesse processo, nossa atuação se constitui pelos constantes pores teleológicos, quer dizer, pelas finalidades e intencionalidades que configuram, nesse caso, a profissão de ensinar (Torrìglia; Masson, 2023, p. 18).

Em vista disso, para as autoras:

[...] a função de ensinar é, entre outras ações, possibilitar que os(as) estudantes realizem os processos de compreensão e apropriação dos diferentes graus do conhecimento e dos conteúdos escolhidos”. Isso significa, também, uma responsabilidade social com os conhecimentos (específicos e gerais) adquiridos na formação, na qual apreendemos a ser docentes, não sem contradições, e sabendo que essa atividade é um continuum de nossa profissão. Com essa “coluna vertebral” que nos define ser professor(a), - uma relação com uma concepção de mundo, de conhecimento, de sujeito etc. -, expressa uma posição que comporta uma matriz que orienta uma forma de ensinar e uma concepção de aprendizagem (Idem).

E as autoras continuam assinalando que as instituições educacionais - a escola, por exemplo “[...] são um lugar social e de relações sociais por onde ingressa o ‘mundo da cultura’, onde sai o ‘mundo das compreensões’, um lugar com especificidades próprias, ritos, costumes, identificações”. (Torrìglia; Masson, p.18, 2023). Entendendo que

Uma instituição educacional é um espaço conhecido e um lugar onde cada um de nós sabe que nossa atividade é ensinar aos outros e outras, os conhecimentos que se colocaram (ou se transformaram) em conteúdo nos diferentes níveis e propostas, a partir de diferentes áreas, disciplinas, formas de entender e de explicar como o mundo funciona e os porquês de como funciona ou acontecem as coisas (TORRIGLIA, 2022). Uma aposta no ensinar que permita desenvolver, nos(as) estudantes e em relação com o meio com os conhecimentos, a possibilidade de saber alguma coisa, porque aprendeu com o conhecimento aprendido. Um saber que se vai constituindo, quando damos aula, quando ensinamos conhecimentos e o(a) estudante aprendeu, quer dizer, sabe como lidar e como atuar porque o conhecimento lhe outorgou esse saber.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante sublinhar o que uma pedagoga argentina citada pelas autoras se pergunta “[...] qual é a distância entre o puro conhecer e o saber? Se você trabalha o conhecer com a outra pessoa [estudante] e essa pessoa transforma o conhecer em saber, saber quem ele é, saber o que faz, saber o porquê das coisas, então você a ensinou, se não, não a ensinou nada...[...] (Burnichon (1997, p. 24) (Torrìglia; Masson, 2023, p. 19). E Torrìglia (2022, p. 34) nos dirá que nessa atividade de “[...] transformação do conhecimento em

saber colocarmos a função mediadora dos docentes, relações de relações com as diversas mediações que se constituem no processo de ensino”.

Ainda, segundo Torriglia e Masson, a atividade de ensinar “[...] é um eixo que nos estrutura e nos coloca sempre em situação de relações constantes, em diferentes níveis ou graus” por exemplo a “relação com os conhecimentos, com a formação, com os(as) colegas de trabalho, relação com a gestão, a direção, os pais, o currículo, as políticas, enfim, o movimento que pulsa a vida de ensinar”.

Deste modo, de acordo com elas, essa prática cotidiana nos configura e dá referência à nossa atividade.

Nesse contexto, entendemos que a formação humana e o trabalho docente abrangem muitas dimensões, e podemos asseverar que elas acontecem na relação dialética com o contexto social, a educação, o conhecimento, entre outras. Essa afirmação nos convoca, necessariamente, a falar de cada categoria com suas especificidades, mas dentro de uma unicidade ontológica que emana a possibilidade de existir, produzir e nos reproduzir. Em outras palavras, todas as dimensões da formação e do trabalho docente têm uma unicidade ontológica, preservando no seu ser-precisamente-assim seus aspectos e características essenciais (Toriglia, 2022, p. 26).

Dessa maneira, uma prática pedagógica crítica e transformadora pressupõe um processo de ação e reflexão, de indagação e de experimentação, em que a prática deve se transformar no cenário adequado para as novas elaborações e experimentações educativas, para produção de teorias relevantes e a transformação da própria prática e das condições sociais. Para Freire a prática conteudista desenvolvida pelo professor deve:

Na verdade, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (Freire, 1996, p. 133).

De tal modo, saber ensinar é criar possibilidades em que os professores construam seu próprio planejamento e buscam abordar uma determinada concepção pedagógica com autonomia, pois ensinar não é apenas para nos adaptar dentro da sociedade, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Segundo Gasparin (2002, p. 5), o conhecimento,

[...] segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.

Libâneo (2010) reforça a ideia de que se torna necessário, em relação aos que trabalham na educação escolar, as escolas, o ensino e a aprendizagem dos estudantes, realizar opções pedagógicas. Isto significa, entre outras questões, assumir um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Na sala de aula, decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que e como fazer. Isto envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia (Libâneo, 2010, p. 2)

Diante destas condutas, cada professor/a a partir da perspectiva pedagógica que se orienta elabora sua forma de estudar, planejar, preparar os conteúdos e de efetivar a execução do seu plano de ensino/aula.

Um plano de aula é carregado de significados e norteado por diversos fatores. Um desses fatores são os documentos balizadores da educação. Em 2017 foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nela novas diretrizes foram desenvolvidas, há informações de quais conteúdos devem ser trabalhados na disciplina de Educação Física, quais as habilidades e competências devem ser desenvolvidos a partir desse conteúdo para cada ano de ensino e o conceito de Educação Física. Segundo estipula o Plano Nacional de Educação, a BNCC refere-se a um

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação - PNE (BNCC, 2017, p. 7).

A partir da homologação deste documento se fez necessário uma adequação das diretrizes curriculares municipais com o objetivo de reorganizarem suas propostas curriculares no intuito de se adequarem aos padrões educacionais estabelecidos na BNCC. Com isso, o município de Criciúma homologou sua nova diretriz curricular em 2020 que norteia o planejamento e prática do professor do município.

Além disso, a Educação Física desde a sua constituição como disciplina escolar foi palco de diferentes perspectivas pedagógicas com diversas conceituações da disciplina,

conhecimentos essenciais e metodologias de ensino. É indispensável compreender este caminho e essas abordagens que se acumularam durante o percurso histórico, não sem contradições, para entender o que os professores da Rede Municipal de Criciúma compreendem como conhecimentos essenciais e como organizam a prática pedagógica e a organização de ensino.

Enquanto pesquisador interessa, a partir de algumas aproximações possíveis, identificar as abordagens pedagógicas propostas para a Educação Física e como estas são descritas e discutidas nos documentos balizadores. Estas análises dos documentos permitirão observar e compreender como os docentes estão tratando e interpretando o componente curricular Educação Física, objetivando a aproximação do conteúdo com os discentes. Autores que corrobora com esse posicionamento, Ferreira *et al.* (2019, p. 12) observam que “as abordagens pedagógicas são compreendidas como o modo pelo qual as práticas pedagógicas são tratadas.”

Darido (2003) assinala que atualmente existem concepções na área da Educação Física que tentam romper com o “antigo modelo mecanicista” de Educação Física acrítica. Desta maneira, abordaremos nesse trabalho as concepções que tratam do Jogo Coletivo e que tiveram maior notoriedade em âmbito nacional, são elas: Desenvolvimentista, Crítico Superadora, Sistemática, Crítico Emancipatória, Cultural e Jogos Cooperativos. Ao longo do trabalho compreenderemos essas concepções e o que elas tratam sobre os jogos coletivos.

As modalidades coletivas têm amplo espaço na realidade escolar, justificadas principalmente pela aceitação dos alunos e das alunas, a sua aparente facilidade de aplicação e a estrutura física das escolas. A Educação Física brasileira por fatores políticos e ideológicos a partir dos anos de 1960 incentivou o Jogo Coletivo e o esporte nas escolas sendo notadamente a temática mais trabalhada na disciplina desde então.

Os esportes (coletivos) são uma parte de nossa cultura corporal de movimento (assim como a ginástica, as danças, os jogos, as lutas etc.). Essa dimensão da cultura é que configura que a responsabilidade de legar às novas gerações esse conhecimento é da Educação Física; é isso que justifica a presença da Educação Física no currículo escolar. O conhecimento de que trata a Educação Física é, portanto, parte da cultura humana. Entende-se que, para que as pessoas possam exercer a cidadania plenamente, elas devem ter acesso também a essa parcela da cultura. Mas não é um acesso apenas no sentido de aprender a praticar, no caso, os esportes, mas também de compreendê-los profundamente. (González; Bracht, 2012, p.12).

A temática Esportes Coletivos por ser considerada hegemônica nas aulas de Educação Física pelos motivos citados acima, é também tema de muitas pesquisas sobre a forma de seu ensino e os conhecimentos a serem trabalhados a partir desse objeto de estudo. Para compreendermos os Jogos Coletivos e os seus conhecimentos essenciais partimos do pressuposto que o sujeito se humaniza à medida que se apropria, usufrui e produz capacidades

humano-genéricas (Nascimento, 2014). Três estudos serão os principais balizadores da presente pesquisa para compreender o jogo coletivo: a tese *A atividade pedagógica da Educação Física*, escrita por Nascimento (2014), e a tese intitulada *O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte*, escrita por Euzébio (2017). E o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* escrito pelo Coletivo de Autores (1992).

Euzébio (2017, p.19) apresenta como se desenvolveram as práticas corporais que hoje estão presentes no esporte. Em suas palavras,

O esporte como um dos produtos da longa caminhada de constituição do gênero humano, apresenta inúmeros elementos urdidos na resolução dos problemas postos no devir histórico. Esses elementos emulam as práticas corporais diversas que os humanos precisaram desenvolver, inicialmente no confronto com a natureza e depois com os próprios homens. Seja para celebrar um evento de sucesso, para encenar as situações vividas (ofertando ou não uma aura mística ao ato) ou para prepararem-se para ações futuras, as práticas corporais foram ganhando importância crescente nas relações sociais cada vez mais elaboradas que se iam apresentando.

Nascimento (2014), buscando compreender quais são as relações essenciais gerais das unidades temáticas, comenta sobre essa compreensão dos conhecimentos da cultura corporal.

O verdadeiro ponto de partida para a análise das atividades da cultura corporal reside nas *relações internas*, naquelas *relações sociais*, necessárias e essenciais da cultura corporal, que estão *objetivadas* em suas atividades e que podem ser transformadas em *conceitos*. Essas relações essenciais, no início da análise, aparecem – como não poderia deixar de ser – sob a sua forma mais simples: como *abstrações* (Nascimento, 2014, p. 36).

A autora, a partir das suas análises dos objetos da cultura corporal, aponta que a relação essencial geral do jogo coletivo é o ***controle das ações corporais do outro***. E como conhecimentos a serem tratados na prática pedagógica a partir desta temática são: *o papel das regras, a dinâmica de ataque e defesa, a percepção e análise das situações de jogo e os conhecimentos estratégicos e táticos*. Mais adiante em nosso trabalho iremos nos deter mais atentamente nestes termos e no trabalho de Nascimento (2014).

Ambas as teses destacam a importância da tática e da estratégia como conhecimento humano. Parte-se, portanto, da premissa de que uma das relações gerais da Educação Física é o “controle da ação corporal do outro” (Nascimento, 2014) que se efetiva pelo domínio de espaço. Para isso é nela, principalmente, que se potencializa os conhecimentos tático-estratégicos na relação ataque-defesa, nas regras, na percepção e análise das situações de jogo.

As complexas condutas culturais, como os jogos e seus elementos tático-estratégicos, engendram o desenvolvimento das capacidades humano-genéricas mais sofisticadas. Nesse

sentido, poderíamos pensar que somos mais humanos praticando Jogos Coletivos e somos ainda mais humanos compreendendo os princípios oferecidos pela tática e estratégia (Euzébio, 2017).

Vigotski (1996, p.78-79) apresenta a ideia de que o pensamento em conceitos é a forma mais avançada de apreensão dos nexos causais, incorporados nas objetivações, indicando a importância das relações e os nexos existentes entre os objetos. Nas suas palavras:

El pensamiento en conceptos es el medio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno u otro objeto por aislado, sino en medio de los nexos y las relaciones que se ponen de manifiesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad. El vínculo interno de las cosas se descubre con ayuda del pensamiento en conceptos, ya que elaborar un concepto sobre algún objeto significa descubrir una serie de nexos e relaciones del objeto dado con toda la realidad, significa en el complejo sistema de los fenómenos.

Os conceitos surgem de um esforço cognitivo que tem a intenção objetiva de evidenciar os nexos e relações dos objetos. Eles não são criações de um pensamento humano inexistente para além do ser que os pensa. Também, as palavras de Davydov ajudam a compreender esse processo.

Además, con frecuencia no se puede destacar un grupo cualquiera de objetos exclusivamente por un solo atributo de afinidad. Ello se hace posible mediante su generalización partiendo de varias cualidades comunes. Así, el rectángulo no es sólo una figura de cuatro lados, sino también con todos los ángulos rectos. Para —identificarlo— entre otras figuras es indispensable conocer estos rasgos comunes, y además desgajar de ellos cualquier singularidad parcial de las figuras (situación en el plano, correlación de los lados, etc.). La combinación de dos, tres o más rasgos abstractos- genéricos convertida en significado de una u otra palabra (a menudo por vía de la definición) es lo que comúnmente se llama concepto. La síntesis y la abstracción son las condiciones imprescindibles de su formación. El conjunto de los rasgos generalizados del objeto forma el contenido del concepto (Davydov, 1978, p. 19).

Partimos da premissa de que o pensamento dialético, a diferença de outros, propicia o desenvolvimento da análise e síntese, uma das formas privilegiadas em que o ser humano potencializa e oportuniza o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Os conhecimentos podem ser tratados de forma empírica ou teórica, todavia, para o desenvolvimento do pensamento analítico-sintético e imaginativo em potência superior é necessário nos orientar por sua expressão teórica, entendendo que o pensamento empírico faz parte desse processo.

[...] o pensamento teórico visa representar o real como algo em formação, tendo em vista chegar à complexidade de manifestações do todo. Por conseguinte, seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do

pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofo reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade. Assim sendo, operar por meio de conceitos é sua principal característica. Como forma — superior, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente, o pensamento teórico subjugava-se à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico (Martins, 2013, p. 209).

Então, se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é positivamente impactado na apropriação teórica dos conteúdos, não seria relevante que os educadores e educadoras empreender esforços na organização do conhecimento para que o estudante possa ter condições de se apropriar desse conteúdo?

Após observar os fatores acima surgiu a necessidade de escrever um trabalho que apresente como os professores estão organizando o conhecimento e o que entendem como conhecimentos específicos do jogo coletivo a serem organizados na sua prática pedagógica atualmente. Escolhemos o município de Criciúma para o nosso recorte de pesquisa por se tratar de uma cidade em que há um número considerável de professores/as efetivos/as, por ter uma diretriz curricular atualizada de acordo com as novas normativas da BNCC (Brasil, 2017), por termos proximidade com a Rede municipal da cidade, primeiramente realizando a graduação na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC e posteriormente por participarmos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola - GEPEFE, este grupo se dedica a pesquisar sobre objeto de estudo da Educação Física, sendo composto por professores que atuam na Rede Municipal de Criciúma e que por um período também realizou a formação continuada dos professores nesta rede municipal, ofertando formação continuada específica para os professores de Educação Física.

Atentos ao que foi relatado no início desta introdução, sobre a preocupação sobre como nas aulas de Educação Física se ensinava a relação sobre as formações táticas, como também, o processo realizado na graduação e o estudo realizado na monografia do TCC, o objeto da presente dissertação está configurado por essa gênese. Destarte, estabelecemos como objetivo geral: Analisar como e quais conhecimentos do Jogo Coletivo são organizados nos planos de aula de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Criciúma/SC. A partir desse objetivo geral se desdobram os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o Jogo Coletivo e seus conteúdos internos, sobretudo, os conteúdos tático-estratégicos;
- b) Analisar o conteúdo tático-estratégico do Jogo Coletivo nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma/SC e na Base Nacional Comum do Comum (BNCC);
- c) Compreender o que as abordagens pedagógicas dizem sobre os conhecimentos a serem trabalhados a partir do Jogo Coletivo;
- d) Analisar o conteúdo tático-estratégico do Jogo Coletivo em alguns documentos de planejamento de aula (Planejamento anual, Planos de aula e Registros de conteúdos etc.) de diferentes Professores/as da Rede Municipal de Criciúma.

1.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Apoiados no método histórico-dialético perspectiva-se a compreensão do jogo coletivo, sua condição de conteúdo de ensino na Educação Física escolar, a fim de compreender como é organizado nos planos de aula de Educação Física. Para isso, esta será uma pesquisa que se caracteriza como exploratória, já que “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) pesquisa documental; (c) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (d) análise de exemplos que estimulem a compreensão" (Gil, 2002, p. 41).

Quanto às etapas da pesquisa, inicialmente realizamos um balanço da literatura em três base de dados, sendo elas: *Scietific Electronic Library Online Brasil* (SCIELO); Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. Com o intuito de nortear os aspectos teóricos do estudo. Isto significa o levantamento de obras que retratem o Jogo Coletivo e sua condição de conteúdo na Educação Física escolar que pode impactar significativamente as condições de desenvolvimento do pensamento analítico-sintético e da imaginação, constituindo-se em uma qualificação da capacidade de percepção e análise. Os estudos dessas em articulação com o aprofundamento do entendimento das categorias analíticas da realidade à luz do materialismo histórico-dialético, apresentam-se como fundamentais.

Inicialmente por encontrarmos poucos trabalhos que tratam do tema proposto, não foi delimitado um recorte temporal, desta forma, utilizando de palavras chaves para encontrarmos produções científicas que fossem ao encontro do que estamos pesquisando nas bases de dados selecionadas. As palavras chaves foram: tática, estratégia, metodologia, Educação Física, jogo

coletivo, ensino. Com esses descritores, ao todo, resultaram em mais de 2100 trabalhos, que fomos agrupando cada vez mais os descritores para afunilar os resultados, desta forma, apareceram 350 trabalhos.

Em segundo momento nos dedicamos a ler o resumo destes textos e analisar se poderiam contribuir com a problemática do estudo e organizar em blocos, a partir de suas possíveis contribuições. Inicialmente os trabalhos foram organizados em 3 blocos.

Com uma busca e breves observações a partir de uma leitura flutuante e análise preliminar dos títulos e resumos dos trabalhos que apresentavam potencial para contribuir com a problemática do estudo que estamos pesquisando, foram selecionados inicialmente 12 trabalhos, cinco teses, quatro dissertações e três artigos sendo dois deles capítulo de livro. Com uma variação de anos de 2007 a 2021. Cinco desses trabalhos foram pesquisas bibliográficas, três foram pesquisas de campo, um experimento formativo, um estudo teórico conceitual, um estudo ex-post facto de caráter descritivo analítico e uma pesquisa qualitativa. A palavra *tática* aparece sete vezes, *ensino* seis, *estratégia* quatro, *Educação Física* três, *jogo coletivo* três e *metodologia* uma. Nos resumos poucos trabalhos apresentaram suas metodologias.

A partir de uma análise prévia dos trabalhos percebe-se que os estudos sobre esta temática são recentes, todos os trabalhos selecionados foram produzidos nas duas últimas décadas, identificamos também que há uma predominância de estudos produzidos na Universidade de São Paulo – USP, sendo quatro deles, e três produzidos na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Organizamos os artigos em blocos que serão apresentados no apêndice da dissertação. Os trabalhos apresentados no bloco 1 apresentam o ensino do jogo coletivo no âmbito do treinamento esportivo, que visa o alto rendimento dos alunos ou atletas, todavia, apontam elementos importantes para a reflexão do ensino do jogo coletivo nas aulas de Educação Física escolar. Os estudos mostram que historicamente há duas opções metodológicas para o ensino do jogo coletivo, o método técnico que apresentam como um método mecânico de ensino focado nos fundamentos técnicos e a abordagem estratégico tática, esta última foi a escolhida pelos autores selecionados no balanço para desenvolver suas pesquisas.

Cada autor selecionou um esporte distinto e uma metodologia diferente para o aprendizado dos jogos e do conteúdo, desta forma, evidenciando que não há um método único para o ensino dos jogos coletivos, mas cada modelo tem um foco e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem por essa abordagem.

Já no segundo bloco o artigo de Garganta (1998) explica as principais concepções de ensino do jogo coletivo até a data da sua pesquisa, expondo críticas às concepções tecnicistas que ensinavam os jogos a partir de seus fundamentos técnicos separados dos aspectos táticos do jogo. O autor apresenta avanços na área quando discorre que a técnica não é algo separado e sim deve ser compreendido dentro de um complexo técnico-tático-estratégico. O que foi possível identificar a partir do texto é que o autor, em seu livro, não tem a pretensão de discorrer sobre os aspectos sociocognitivos do jogo, atendo-se ao ensino da compreensão do jogo em si.

Já o artigo de Gallati et al (2012) e (2017) traz contribuições importantes para o ensino do jogo coletivo. Um dos tópicos que nos fez selecionar o artigo é que os autores trazem indicativos teórico-metodológicos para o ensino do jogo coletivo na Educação Física escolar. Dentre o exposto, foi realizado a revisão de termos amplamente aplicados, mas nem sempre conceituados: estratégia, tática e técnica, reforçando como indissociáveis, esses elementos precisam ser organizados, sistematizados e aplicados em treinos e aulas de jogos coletivos. O principal avanço proposto nesse ensaio foi destacar conceitos gerais e específicos importantes para o desenvolvimento de um processo organizado e sistematizado para o ensino e aprendizagem dos jogos coletivos, norteado pelas novas tendências em Pedagogia do Esporte. Por fim, traz possibilidades para novas investigações, referenciando um conjunto de proposições metodológicas que tem orientado a lógica didática nos princípios do jogo.

O terceiro bloco apresenta os trabalhos mais relevantes para a nossa problemática de estudo encontrados a partir do balanço bibliográfico, por possuírem características comuns à nossa intenção de pesquisa. Estes trabalhos se apoiam no método dialético, como também, na perspectiva histórico-cultural, complementam-se e avançam entre si. Estabelecem princípios teórico-metodológicos para o ensino do jogo coletivo nas aulas de Educação Física escolar de maneira que visam formar alunos críticos, emancipados e autônomos. Esses estudos, em algum momento, citam a importância da tática e da estratégia no ensino dos jogos, de modo que os alunos desenvolvam o seu agir racional em relação às ações futuras no âmbito do jogo, o que expressa a formação de hábitos e capacidades de ações coletivas.

Dos textos selecionados há seis trabalhos que têm o mesmo objetivo, entretanto, abordam esportes coletivos diferentes. Todos eles buscam a defesa da perspectiva estratégico-tática nos treinamentos e, nessa perspectiva, a ação tática é colocada no centro do processo de ensino-aprendizagem, e a atividade de ensino central são os conhecimentos táticos, contextualizados o mais próximo possível da situação real de jogo. Os alunos e as alunas são incentivados a tomarem decisões e refletirem sobre as ações em relação aos problemas que

emergem no contexto (confronto) de jogo. Os adeptos dessa perspectiva de ensino defendem que, desta forma, estimulariam a formação de alunos/as/jogadores/as inteligentes e criativos/as, ou seja, ensinar os/as alunos/as com esta perspectiva pode vir a desenvolver ainda mais as funções psicológicas superiores.

Os resultados dessas produções acadêmicas enfatizam que o ensino voltado para o agir racional do/a aluno/a em relação às ações futuras no âmbito do jogo, lutas e outras manifestações da cultura corporal, por meio de elementos táticos e estratégicos dos conteúdos, contribuem para a formação do pensamento teórico e o processo de ensino aprendizagem da Educação Física. Formando seres humanos com funções intelecto-emocionais altamente desenvolvidas e expressando a formação de hábitos e capacidades de atuação coletiva.

No que diz respeito ao caminho teórico a ser percorrido nessa dissertação, parte-se, portanto, da premissa, como já indicamos, de que uma das relações gerais da Educação Física é o “controle da ação corporal do outro” (Nascimento, 2014) que se efetiva pelo domínio de espaço. É nela, principalmente, que se potencializa os conhecimentos tático-estratégicos na relação ataque-defesa, nas regras, na percepção e análise das situações de jogo.

O Coletivo de Autores (1992) dá indícios *do que trabalhar* nesses jogos em cada ciclo de escolarização, no segundo ciclo, o ciclo de iniciação a sistematização do conhecimento, que corresponde ao 6º e 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. A ênfase nesse nível de ensino é em *jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático*. Outro item importante é o tratamento, enquanto professor, de *jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo*.

Já no terceiro ciclo de escolarização que é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, que corresponde ao 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental,

destaca-se jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos. Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente e jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso (Coletivo de Autores, 1992, p. 48).

Consideramos esses itens do segundo e terceiro ciclos de escolarização para o discorrer sobre o jogo coletivo e a organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. No conteúdo de tática e estratégia há conteúdos internos (conteúdos dos conteúdos), de acordo com Euzébio (2017). O autor destaca, como veremos, doze conteúdos internos da tática e da

estratégia. Aqui, para nossa análise, consideraremos esses conteúdos internos perspectivando o seu ensino no jogo coletivo.

Para compreender os documentos normativos que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Criciúma utilizam para organizar a sua prática pedagógica, realizamos uma análise documental do que as Diretrizes Curriculares do ensino de Educação Física de Criciúma/SC (Criciúma, 2023) expressam sobre a organização do ensino dos jogos coletivos nos anos finais do ensino fundamental, como também, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Também, como procedimento metodológico, realizamos um levantamento com professores/as de Educação Física efetivos da Rede Municipal de Criciúma, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com a intenção de solicitar os planos de aula e documentos auxiliares (planejamento anual e registros de conteúdos). Essa atividade será realizada com o intuito de estudar os planos de aula e demais documentos auxiliares disponibilizados pelos professores, alinhando-os com as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Criciúma/SC, perspectivando analisar de que modo (e se) os conhecimentos tático-estratégicos aparecem na organização (planejamento) do ensino do Jogo Coletivo dos professores da Rede e como aparecem.

Para realizar o levantamento dos Planos de aula entramos em contato por meio de uma carta de solicitação para a Secretária de Educação de Criciúma requerendo permissão para acesso aos planos de aula. A partir das informações obtidas, a Rede Municipal conta com 25 professores/as de Educação Física efetivos nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo eles/as 5 pós-graduandos ou graduados em mestrado ou doutorado, estes professores/as trabalham em 22 escolas da Rede.

Por não haver na Secretária de Educação um banco de dados com os planos de aula e com a autorização da Secretaria, entramos em contato diretamente com as escolas e os professores, solicitando os planos de aula sobre jogos coletivos dos anos finais do Ensino Fundamental com o intuito, como indicado, de analisar como os professores organizam o ensino do jogo coletivo em suas aulas. Ao todo 11 professores/as aceitaram participar do estudo enviando 16 registros de planejamento de aula (Planejamento anual, Planos de aula e Registros de conteúdos). Cabe destacar que a análise dos Planos foi realizada garantindo o anonimato do professor e da professora.

De acordo com a proposta apresentada aqui, embasado pelo referencial previamente selecionado, elencamos duas categorias de análise que serão condutoras do estudo a partir do objetivo e problemática central da pesquisa. São elas:

a) *jogo coletivo e seus conteúdos internos.*

b) *Conteúdo teórico-metodológico do ensino do jogo coletivo.*

Na primeira categoria interessa, sobretudo, o conteúdo tático e estratégico. E na segunda, se refere ao planejamento das aulas de Educação Física Escolar. Dessa forma, essas categorias orientadoras poderão favorecer a entender em que medida o ensino da tática e da estratégia pode contribuir para o processo de compreensão mais apurada dos conhecimentos e dos conteúdos que perpassam o ensino do jogo coletivo. A partir delas, foi possível sistematizar o estudo, que acreditamos que contempla o desafio da educação frente à problemática apresentada.

Nesse contexto os capítulos estão organizados da seguinte forma:

No segundo capítulo, intitulado – *Abordagens pedagógicas da Educação Física* – objetivamos compreender o caminho da Educação Física escolar brasileira e o que as principais abordagens pedagógicas que versam sobre o Jogo Coletivo apontam como conhecimentos a serem desenvolvidos a partir desta temática.

No terceiro capítulo, *Educação Física na escola e os documentos norteadores da prática pedagógica*, apresentamos o que a BNCC e a Diretriz Curricular de Criciúma descrevem sobre o Jogo Coletivo, quais as habilidades que devem ser desenvolvidas a partir desta temática e como esses documentos orientam a organização do ensino.

No quarto capítulo analisamos o desenvolvimento do Jogo Coletivo e sua transformação em esporte, além do levantamento bibliográfico com a classificação desses jogos por diferentes autores. Após iniciarmos a compreensão do que é Jogo Coletivo, apontando seus conteúdos internos, como também, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da assimilação dos conteúdos. Destacamos os conceitos recentemente elaborados por uma autora e um autor que também partem da mesma perspectiva teórica do qual estamos nos apoiando, Nascimento (2014) e Euzébio (2017). Ainda neste capítulo apresentamos estudos de autores que se apoiam na Teoria Histórico-cultural, e as concepções críticas de Educação Física e o que desenvolveram em seus estudos indicativos de como tratar este conteúdo na escola, de forma que eles contribuam para a compreensão dos conteúdos internos do jogo, desenvolvendo as formações psíquicas e, desta maneira, formando estudantes críticos com capacidade de agir perante sua realidade de forma autônoma e consciente.

No quinto capítulo denominado - *A análise dos planejamentos de aula: o Jogo Coletivo nos anos finais do ensino fundamental* – apresentamos a pesquisa de campo, em que analisamos os planejamentos de aula dos/as professores/as procurando compreender como organizam o ensino do conteúdo de Jogo Coletivo e quais são os conhecimentos que propõem tratar a partir dessa temática. Estas análises foram realizadas dialogando com o que está descrito nas Diretrizes Curriculares de âmbito nacional (Base Nacional Comum Curricular) e municipal de Criciúma (Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma/SC) sobre a organização do ensino do Jogo Coletivo nos anos finais do Ensino Fundamental e com os estudos do capítulo anterior, que versa sobre os conhecimentos essenciais dessa temática e a organização do ensino.

Por último, retomamos as discussões realizadas no decorrer da dissertação com a apresentação das considerações finais.

2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao realizarmos um levantamento de dados em relação ao histórico da Educação Física Escolar, percebemos que os conceitos, conhecimentos, didática, o como ensinar, os objetivos dos professores foram se modificando, assim como os conteúdos tratados nas aulas. Durante este processo histórico os estudiosos e professores da área criaram possibilidades pedagógicas diferentes conforme as situações, principalmente políticas, em que o país estava inserido, alterando desse modo a concepção de ensino que os/as professores/as estavam dispostos a trabalhar. Acreditamos que é importante compreender o histórico da Educação Física escolar para entendermos os conceitos de ensino que perpassou a disciplina e compreendermos quais abordagens os/as professores/as da Rede Municipal de Criciúma/SC se apoiam na sua prática pedagógica e qual a concepção de ser humano querem formar.

A Educação Física, enquanto disciplina escolar, apropria-se da tarefa de formação humana em diferentes aspectos educacionais e com isso lida com as realidades institucionais concretas a fim de alcançar sentidos e significados para os grupos inseridos dentro da instituição escolar. Ao adotar uma abordagem pedagógica, nos referimos às escolhas de como estruturar as estratégias e as ações educacionais. É o que Libâneo (2005) nos explica:

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos [...] Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia (Libâneo, 2005, p. 1).

Ainda de acordo com o autor, um posicionamento pedagógico implica em conhecer a realidade que a comunidade escolar está inserida, com responsabilidade social, ética, para com isso compreender as necessidades dos indivíduos e desenvolver os conhecimentos necessários para viver nessa sociedade. Libâneo (2005) reforça o papel da escola:

[...] escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente

dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana (Libâneo, 2005, p. 17).

Importante ressaltar que toda ação educativa, independentemente do componente curricular, implica no destino humano das pessoas, a educação lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos em favor do seu modo de trabalho, da sua vida cotidiana, do crescimento pessoal do professor. Mesmo sabendo-se que os conteúdos escolares impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais.

O organizador deste conhecimento é o/a professor/a, que realizou os processos de formação adquirindo maiores conhecimentos sobre os conceitos, concepções teóricas, políticas e compreensões de mundo particular. A prática de todo/a professor/a apoia-se em determinada concepção de ser humano, de ensino e aprendizagem, mesmo que existam documentos norteadores escolares, ele tem uma ação particular. Dessa forma, as práticas pedagógicas são responsáveis pelo tipo de representação e concepção que o professor elabora sobre o seu papel, o tipo de aluno e aluna que a escola pretende formar, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que, historicamente, surge das necessidades sociais concretas do mundo das práticas corporais. Ela pode ser identificada em diferentes momentos históricos com um sentido muito peculiar dada uma situação política e social. Isso, de fato, dá origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

Para entendermos a Educação Física escolar brasileira na sua totalidade e compreendermos o desenvolvimento dos seus conteúdos de ensino, sua falta de sistematização teórico metodológica que seja comum à maioria dos/as professores/as, é necessário elencar alguns momentos significativos que auxiliam na compreensão da constituição e desenvolvimento do conhecimento na área, com implicações diretas em nosso estudo, sobretudo nos conceitos que abordamos.

No decorrer da educação brasileira no último século a Educação Física teve diferentes tendências e correntes pedagógicas, que foram influenciadas a partir das necessidades de cada governo e de seu período histórico, ajustando-se aos interesses das elites econômicas e sociais, refletindo em programas e métodos de ensino.

A primeira proposta a ser desenvolvida e posta em prática, de acordo com os pesquisadores da área, é a proposta higienista, que visava, a partir da Educação Física, desenvolver o físico com ênfase na saúde do cidadão (Darido, 2003).

Com esta concepção esperava-se que as aulas de Educação Física agissem de maneira a deixar a sociedade livre de doenças, vícios e seus cidadãos se manterem saudáveis. Neste cenário a preocupação era com a saúde dos trabalhadores, em vista que, a existência de doenças entre eles prejudicava a produção. Como aponta Ghiraldelli (2003, p. 17),

Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “asepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”.

Como a Higienista, a Educação Física Militarista tinha como objetivo fundamental a saúde, mas para um propósito diferente que era a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate e a guerra. Para esta concepção, a Educação Física deve ser rígida para elevar a força da nação e servir a pátria. Visando as pessoas obterem uma conduta disciplinar, patriota, obedecendo cegamente e servindo de exemplo para os mais novos (Ghiraldelli, 2003).

O militarismo tinha como objetivo central a formação de soldados para frente de batalha, com condicionamento físico pronto para qualquer combate. Para isso as pessoas que fossem incapacitadas para este perfil eram excluídas, sendo trocadas por pessoas com porte físico adequado para lutar (Darido, 2003).

Assim, de acordo com Darido (2003), ambas as concepções apresentadas tinham como característica a prática de exercícios físicos, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Desta maneira, não havia uma diferença clara entre Educação Física e instrução física militar.

A Educação Física se tornou obrigatória em todo o território nacional a partir da lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, dizia que ela seria obrigatória desde o primário até os 18 anos. Posteriormente, 10 anos depois, a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deixava de fazer parte à idade limite para as aulas de Educação Física. Neste mesmo ano no decreto nº 69.450 se declarava que a Educação Física faria parte do Ensino Médio em seus três níveis de ensino, porém passaria a ser facultativa para quem comprovasse 6

horas de trabalho ou estudasse em período noturno; independente do período em que se estudava, era possível comprovar o vínculo empregatício (Castellani Filho, 2002). Estas normativas dão indícios que a Educação Física, apesar de se tornar obrigatória, continuou não compreendida pela sua capacidade de desenvolver um conhecimento teórico científico e sim biológico de aptidão física e saúde.

Seguindo nessa linha de pensamento, do período de instituição da obrigatoriedade dessa disciplina até os dias atuais, existiram diversas perspectivas de seu ensino, que se sustentavam em determinada concepção de ensino e de objeto de estudo. Veremos a seguir as principais abordagens pedagógicas da Educação Física e em que cenário elas foram desenvolvidas.

No período pós-guerra (1945-1964), influenciado pelo liberalismo americano, o modelo Escola Nova⁶ ganha adesão no Brasil, com um discurso cujo principal representante era o educador Dewey, que se manifestava em oposição à escola tradicional. Inspirado nesse modelo, que além de se preocupar com as questões de saúde e disciplina dos estudantes, acreditava que também deveria ser educativa, ou seja, tinha-se a ideia de que por meio do movimento poderia promover a educação integral dos sujeitos. Essa perspectiva foi um avanço em relação à militarista, mas está longe de ser progressista, pois sua premissa era de neutralidade frente os conflitos sociais e políticos (Ghiraldelli Jr, 1992).

Esta concepção tinha como base o respeito à personalidade da criança, caracterizando-se por ser uma escola democrática e utilitária, cuja ênfase punha-se no aprender fazendo. O discurso predominante na Educação Física passa a ser “A Educação Física é um meio de educação”.

Mas, como Ghiraldelli Jr (2003) aponta, a perspectiva Pedagógica estava longe de ser uma abordagem progressista. Ela apresenta avanços importantes para o desenvolvimento da Educação Física como disciplina no país. Esta perspectiva, diferente das anteriores que apresentavam um conceito anátomo-fisiológico, apresenta um conceito biossócio-filosófico, passando desta forma pelo menos em termos de discurso para uma disciplina que valoriza o conhecimento sócio-cultural. Desta maneira, questões como saúde começam a ser discutidas de forma teórica e assuntos como primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças são incorporados às aulas e não somente a prática de

⁶ Este movimento, que surgiu anteriormente (década de 20), mas que se fez presente no Brasil nesta fase, tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária, cuja ênfase punha-se no aprender fazendo (Darido, 2003, p. 2).

exercícios físicos. Além disso, houve uma pluralidade dos conteúdos tratados nas aulas, enquanto anteriormente o exercício físico e a ginástica predominavam. Nessa perspectiva, lutas, esportes, jogos e brincadeiras ganharam espaço como conteúdo da Educação Física.

Ghiraldelli Jr (2003) esclarece que, apesar da adoção e ascensão da concepção pedagógica, não houve o abandono das perspectivas anteriores cuja prática da Educação Física estava atrelada a parâmetros militaristas e de higiene. A partir disso, é coerente deduzir que os/as professores/as de modo geral tinham acesso a essas perspectivas e introduziam elementos que julgavam significativos para a sua prática pedagógica. Assim, esta proposta explicita formas de pensamento que aos poucos alteram a prática da Educação Física e a postura do/a professor/a.

Com o início da ditadura militar em 1964, quando os generais tomaram a frente do país, esta perspectiva passa a ser reprimida e uma nova concepção de ensino foi inserida, conhecida como esportivizada ou tecnicista.

A partir de então a Educação Física deveria ser massificada, para assim surgirem expoentes olímpicos. A Educação Física nessa fase é efetivamente sinônimo de desporto (esporte institucionalizado) e este, por sua vez, é caracterizado pela verificação da performance atlética. Os meios de comunicação passam a intensificar a transmissão de eventos esportivos ao vivo, e o lema “Esporte é Saúde” torna-se imperativo (Bracht, 1999, p. 111).

A ideia era salientar a competição em todos os âmbitos, no intuito de fortalecer o caráter de superação individual. Essa proposta também advogava a neutralidade ante os conflitos sociais. Mas por trás dessa neutralidade, e com a propagação do individualismo, o objetivo último estava voltado para a desmobilização popular (Ghiraldelli Jr, 2003).

A Educação Física possuía um papel importante no projeto de Brasil da ditadura cívico-militar e esta concepção apresentava como foco o desenvolvimento da aptidão física e o desenvolvimento do desporto. A primeira porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) e o segundo pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência), o qual servia também de propaganda utilizando o futebol e a copa do mundo principalmente como produtos para a promoção de um nacionalismo com slogans como “pra frente Brasil” e “Brasil, ame ou deixe-o”, desmobilizando, desta forma, a população e retirando o foco das crises presentes (Bracht, 1999).

Sobre o domínio do esporte de alto rendimento e o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física a partir desta perspectiva, Darido (2003, p. 3) aponta que

[...] a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador. É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática é uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Ainda que esta perspectiva esteja presente na sociedade de forma quase hegemônica, ela é alvo de muitas críticas por sua vertente tecnicista, esportivista e de conceito anátomo-fisiológico, que despreza os conhecimentos prévios das crianças e as trata como se fossem caixas vazias, apresentando tarefas determinadas cabendo aos alunos e alunas cumprirem as atividades propostas no mesmo ritmo dos demais e impondo-lhes valores sociais e culturais distantes da realidade (Darido, 2003).

Sobre as opiniões contrárias a esta perspectiva, Bracht (1999) discorre que o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

É possível perceber, na exposição, que os autores apresentam a forma e a finalidade da Educação Física em determinados períodos, o que é importante para compreendermos como os aspectos políticos influenciaram nas mudanças ocorridas na área. O que não fica explícito é o conhecimento de cada perspectiva. Podemos inclusive afirmar que elas possuíam um mesmo conhecimento, voltado exclusivamente para a simples exercitação corporal mediante ações motoras, a partir de uma compreensão empírica. A finalidade dessas ações era a obtenção de corpos sadios e harmônicos no sentido de adequação aos padrões de comportamento exigidos pela sociedade burguesa a cada cenário histórico e o apassivamento da população.

As correntes progressistas da Educação Física só foram aparecer em meados dos anos 80 do século passado, no período de agonia da ditadura cívico-militar (1964-1985), como crítica à corrente hegemônica do período que era a concepção tecnicista ou esportivizada. Inicialmente as correntes progressistas criticavam o caráter de aptidão física, biológica e tecnicista da área e a falta de um viés científico que trabalhasse o aspecto cognitivo e social. Com as mudanças políticas e sociais no Brasil (fim da ditadura militar), esses movimentos emergem desenvolvendo concepções pedagógicas com o

intuito de suprir essa necessidade de uma renovação dos conhecimentos tratados na disciplina.

Este movimento foi chamado de renovador da Educação Física brasileira e, de acordo com Darido (2003), as concepções são as seguintes: Desenvolvimentista, Crítico Superadora, Sistêmica, Crítico Emancipatória, Cultural e Jogos Cooperativos. Houve outras perspectivas pedagógicas que surgiram desde então, entretanto, a partir do nosso escopo os autores apontam essas como as mais conhecidas e utilizadas pelos professores de Educação Física. Além disso, outras abordagens muito conhecidas como a Abordagem Psicomotora e Construtivista-Interacionista não iremos comentar aqui, pois elas tiveram pouca repercussão sobre a atividade pedagógica escolar. A seguir veremos as características das abordagens e como elas tratam o Jogo Coletivo.

As propostas emergidas nos anos 1980 destacadas acima a abordagem desenvolvimentista, abordagem sistêmica e a de Jogos Cooperativos não tem vinculação às teorias críticas da Educação, “[...] no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (BRACHT, 1999, p. 79).

A primeira perspectiva que Darido (2003) trata é o modelo desenvolvimentista, cujo os principais autores são: Tani *et al* (1988) e Manoel (1994), para esses autores da área do desenvolvimento humano, trata-se de uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar.

Esta proposta tem como foco crianças de quatro a quatorze anos e defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. A partir desses movimentos deve-se privilegiar a aprendizagem de habilidades motoras. Pois, é através delas que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Os autores defendem que, como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituíram-se numa importante área de conhecimento da Educação Física, a área de Desenvolvimento Motor. Deste modo, a Educação Física deve proporcionar ao aluno e à aluna condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Com isso, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras

seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (Darido, 2003).

A adaptação e a aquisição das habilidades e movimento motor de acordo com essa abordagem devem ser desenvolvidos de forma hierárquica, ou seja, os conteúdos devem obedecer a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais (Darido, 2003).

Para Tani et al (1998, p. 2), a organização do conhecimento é seguida por uma série de etapas:

[...] em primeiro lugar, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e a avaliação mais apropriadas dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano.

Assim, podemos compreender que o ensino do jogo coletivo nesta perspectiva tem como característica trabalhar de forma específica e gradual as habilidades motoras até alcançar um movimento padrão de qualidade dos fundamentos técnicos. Desta maneira o professor quando for tratar um jogo como o futebol realizará em suas aulas atividades específicas e fragmentadas de fundamento como o passe, chute, drible, cabeceio, de acordo com o grau de dificuldade dessas habilidades e o nível de desenvolvimento motor do aluno e da aluna para com isso, após se apropriarem desses fundamentos, praticarem o jogo com qualidade.

Manoel (1994, p. 94) ressalta que "[...] o patrimônio cultural deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno". Esse nível de desenvolvimento corresponde a idade do aluno, desta forma, se o aluno tem sete anos ele deve apresentar o desenvolvimento da maioria das habilidades motoras com qualidade de movimentos próxima a de um adulto, por já ter condições biológicas para tal. Se o aluno ainda não adquiriu o desenvolvimento normal para essa faixa etária, o professor tem a função de elaborar atividades específicas para esse aluno alcançar o desenvolvimento motor desejado.

Os autores da Abordagem Desenvolvimentista defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Desse modo, as aulas de Educação Física não podem ocorrer sem que haja o movimento humano mais padronizado. Essa abordagem, segundo os autores, não busca na Educação Física solução para todos os problemas sociais do país, pois sabe que discursos genéricos não dão conta da realidade. Em suma, nessa abordagem, de acordo com Darido (2012, p. 41),

[...] uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possa haver outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

Apresentamos também a Abordagem dos Jogos Cooperativos, pautada na valorização da cooperação em detrimento da competição. Brotto (1995), principal divulgador destas ideias no país, baseado nos estudos antropológicos de Margaret Mead, afirma que é a estrutura social que determina se os membros de determinadas sociedades competirão ou cooperarão entre si. O autor entende que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não têm escolhas e têm que aceitar a competição como opção natural.

Diante disso, surgem os Jogos Cooperativos, como sendo essencialmente baseado na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e exacerbação da competitividade dos jogos.

Os professores podem utilizá-los ensinando aos alunos que o importante é jogar "com" e não "contra", discutindo sobre a competição, a cooperação, e mostrando como e quando ocorre cada uma delas nos jogos, esportes e brincadeiras. Estimulando em todos os alunos a solidariedade, oportunidade de comunicação prazerosa, espaço importante para viver alternativas novas, em que todos têm o sentimento de vitória. Desta forma,

auxiliando na transmissão de valores mais humanitários. Por meio dos jogos a Educação Física pode ensinar muito mais do que gestos, técnicas, táticas e outras habilidades específicas. Em nossos dias, deve promover e aperfeiçoar as "habilidades humanas essenciais" (Brotto, 1995).

Um dos precursores dos jogos cooperativos, afirma que:

A diferença principal entre jogos competitivos e cooperativos é que nos jogos cooperativos todo mundo coopera e todos ganham e estes jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso. O principal objetivo seria criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e prazeroso (Orlick, 1989, p. 123).

Com isso entende-se que o jogo tratado pelo viés da cooperação é um excelente meio de desenvolver a criança, contribuindo para a construção de uma sociedade baseada na solidariedade e na justiça. Conforme Brotto (1995), jogar é uma oportunidade criativa para a partir das interações humanas desenvolver novas visões e compreensões de mundo, relacionar-se melhor em sociedade e ter ações positivas no seu cotidiano.

Essa visão sobre os jogos cooperativos apesar de, como abordagem pedagógica, não ter havido muito aprofundamento como deveria, nas análises sociológicas e filosóficas subjacentes à construção de um modelo educacional voltado para a cooperação, ela é mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como conteúdo proposto. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as habilidades e competências abrem espaço para a possibilidade de também trabalhar o jogo pelo viés cooperativo.

Outra abordagem pedagógica que surgiu foi a Abordagem Sistêmica, que tem em Mauro Betti seu maior expoente. Na obra "Educação Física e sociedade", publicada em 1991, Betti levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física dentro dessa abordagem, que prefere o termo abordagem sociológica sistêmica. De acordo com Darido (2003), a abordagem sistêmica tem grande influência de áreas como a sociologia e a filosofia, bem como contribuição da psicologia. Essa abordagem, segundo Betti (1992), não se constitui como uma metodologia de ensino, mas traz implicações para as múltiplas dimensões sociopolíticas, sociopsicológicas e didático-pedagógicas da Educação Física, como também, para o ensino da Educação Física na escola. Betti (1992) entende que a partir do conceito de cultura física é possível para a Educação Física superar a antiga dicotomia entre a educação do e pelo movimento, pois para ele, é preciso que haja uma discussão destes assuntos de uma forma mais global. Nela não seria apenas uma educação

buscando uma melhora ou aquisição de mais habilidades motoras ou a busca de algum aprimoramento por meio do movimento e sim uma discussão mais ampla entendendo o porquê da execução.

Betti (1991) considera a teoria de sistemas como um instrumento conceitual e um modo de pensar a questão do currículo de Educação Física. O autor trabalha com os conceitos de hierarquia, tendências autoafirmativas e autointegrativas. A Educação Física, nessa abordagem, é entendida como um sistema hierárquico aberto, pois recebe influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia. Procura na definição de vivência corporal o movimento de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos na escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos. Assim, o papel da Educação Física é “integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física [...]” (Betti, 1992, p. 285). Também o autor assinala que

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível... aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (Betti, 1991, p. 286).

Por isso, os conteúdos devem ser tratados de forma a oportunizar aos alunos a explorarem suas vivências e experiências das manifestações e da cultura corporal como o jogo, dança, esportes, lutas e ginásticas não deixando de lado as questões cognitivas e afetivas de suas práticas (Darido, 2003).

Na abordagem sistêmica, existem dois princípios fundamentais. O princípio da não-exclusão que, de acordo com Daolio (2007), prega que os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a totalidade dos alunos, e o princípio da diversidade que defende que os conteúdos de Educação Física devem oferecer variedade de atividades, com o intuito de permitir ao aluno escolher criticamente, de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento. Dentro dessa abordagem, o professor de Educação Física em sua prática pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu

trabalho, a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento (Daolio, 2007).

O que é exposto por Betti (1991) é que o conhecimento precisa ser levado para o cotidiano da vida do aluno, ou seja, o aluno necessita aprender gestos técnicos, mas também precisa levar esse gesto técnico para um jogo no seu dia a dia, por exemplo com amigos, vizinhos. Nesse sentido o aluno aprende e socializa o conhecimento adquirido na escola.

Outro olhar para a Educação Física apresentado por Darido (2012), é a da perspectiva da Cultura. Defende que a Educação Física como um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos, indispensáveis para a ampliação do universo cultural do aluno e para compreensão da realidade em que ele está inserido, a fim de que possa exercer uma ação consciente no mundo imediato. Como disciplina escolar trata de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos. Ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações. Para a autora, a Educação Física possui uma tradição e um conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, à luta (que inclui a capoeira), a dança, a ginástica, as práticas circenses, as práticas corporais alternativas, as atividades físicas de aventura e os exercícios físicos. De acordo com Darido (2012, p. 45) é importante frisar

Que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir das aulas de Educação Física escolar. Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol ou basquetebol, mas, concomitantemente com esses conhecimentos, o aluno deve aprender quais são os benefícios de tais práticas no seu cotidiano social, o aluno deve se apropriar sobre o porquê se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras.

Destarte, conforme afirma a autora supracitada em sua pesquisa, dentro dessa perspectiva, os objetivos para o ensino de Educação Física partem de um patrimônio cultural que a humanidade formou e que merece ser preservado, transmitido e transformado pelas novas gerações e que as finalidades de seu ensino perpassam a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica.

Nas propostas críticas que surgiram após os anos 1980 é necessário mencionar a proposta pedagógica Crítico Emancipatória, criada por Elenor Kunz, presente no livro de sua autoria *Transformação Didático Pedagógica do Esporte*, publicado em 1994. E a proposta pedagógica Crítico Superadora presente no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992 por um Coletivo de Autores. Estas propostas, apesar das diferenças epistemológicas e pedagógicas entre elas,

[...] buscam ser um ‘antídoto’ para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais [...] para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural [...] os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas consequências pedagógicas distintas (Bracht, 1999, p. 81).

Kunz (1994) defende que a ideia de ensino na concepção crítico emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Na fenomenologia a essência que o forma mais humano através da linguagem, trabalho e interação. Busca livrar os alunos da coerção autoimposta.

O foco de desenvolvimento do aluno nessa proposta pedagógica é dividido em três competências: objetiva, social e comunicativa.

A objetiva faz relação com o trabalho, o “saber fazer” do aluno. Ele precisa “receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente” (Kunz, 1994, p. 47).

A social é a interação do aluno com outras pessoas de forma coletiva e, diante os sistemas, faz com que os/as alunos/as entendam as relações socioculturais do contexto em que vive, “dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais” (Kunz, 1994, p. 48).

E a terceira competência é a comunicativa, que diz respeito à linguagem do/a aluno/a, à ação corporal, verbal e escrita. Para atingir essa competência o/a aluno/a precisa “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (Kunz, 1994, p. 49).

Na organização didática das aulas o ensino se dá através das “transcendências de limites”, em que o/a aluno/a é confrontado/a com a realidade do ensino e seu conteúdo. Essas transcendências de limites são de forma direta, o/a aluno/a faz a experimentação. De forma aprendida, o/a professor/a aborda o conteúdo cientificamente. E a forma criativa, que parte para a criação dos/as alunos/as a partir de seus conhecimentos de mundo vivido e conhecimento científico repassado pelo professor/a.

Na proposta Crítico Emancipatória, segundo Darido (2003, p. 10),

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer e desenvolver e apropriar-se de cultura.

Kunz (1994, p. 50) ainda afirma que “conduzir o ensino na concepção Crítico Emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte.” Assim, para o autor o jogo coletivo seguindo os princípios do esporte normatizado e de competição pode servir para finalidades pedagógicas com o intuito de uma educação crítico emancipatória. Entretanto, deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, falsos interesses, desejos criados e construídos nos/as alunos/as a partir da sua interação com o sistema atual no seu contexto sociocultural. Para trabalhar o esporte é necessário haver uma transformação didático-pedagógica para torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico emancipatória. Desta forma, essa transformação didático-pedagógica ocorre nos seus elementos básicos, como movimentos padronizados e regras pré-estabelecidas de execução, oportunizando que os/as alunos/as criem seus próprios movimentos e regras, desta forma realizando transformações.

Com isso, em vez de ensinar os esportes na Educação Física pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que tornam o fenômeno esportivo transparente, permitindo aos/as alunos/as a melhor organização da realidade do esporte, dos movimentos e dos jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades; a interação solidária e social em princípios de cooperação e autodeterminação; e se expressar como ser corporal no diálogo com o mundo.

No bojo da discussão política e social da Educação Física brasileira surge um tipo de abordagem que se destaca por tratar a Educação Física como meio de transformação social. A proposta Crítico Superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, essa proposição tem como base filosófica o Materialismo Histórico-Dialético e como base psicológica a Teoria Histórico-Cultural, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Dermerval Saviani. Sua principal obra é o livro intitulado *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992 por um Coletivo de Autores. Nesse viés, a Educação Física escolar trata do conhecimento da Cultura Corporal manifestada nos jogos, nos esportes, na ginástica, nas lutas, na dança etc.

Essa tendência propõe que o conhecimento deve ser tratado com base no conhecimento da realidade social, apresentando um juízo de valor sobre essa realidade, que sempre representa o interesse de determinada classe; nesse caso defendem-se os interesses da classe trabalhadora, buscando determinar uma direção. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento se encontra no centro do processo educacional e o docente assume a diretividade na intervenção pedagógica (Coletivo de Autores, 1992).

Nela compreende-se que para o ser humano crescer intelectualmente necessita assimilar o conhecimento científico a fim de que possa se desenvolver de forma onnilateral. A partir desse desenvolvimento, o ser humano pode contribuir com a superação do atual modo de produção.

De acordo com Darido (2012, p. 43), as abordagens críticas

Levantam questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Na visão progressista compreendesse que a Educação Física escolar pertence à área sobre a cultura corporal e seu conhecimento visa a expressão corporal como uma forma de linguagem. A partir disso, a Educação Física deveria ter como propósito tornar o/a aluno/a mais crítico/a na sociedade no qual está inserido/a, baseado em fatores históricos, sociais e culturais. O ser humano utiliza a cultura corporal para o lúdico, o

artístico, o agonístico, o estético e outras intencionalidades que são produzidas pela consciência social, chamadas de “significações objetivas” (Coletivo de Autores, 1992).

O conhecimento é, portanto, o centro do processo educativo, mediado pela prática social por meio das relações de ensino aprendizagem. Martins (2004) explicita que a função da escola é socializar o saber historicamente produzido pelos seres humanos, objetivando elevar à máxima potencialidade humana, no sentido de se apropriar de conhecimentos e habilidades que se tornaram necessárias para o ser humano genérico. Essa apropriação das objetivações humanas não é dada no imediatismo do cotidiano: ela se dá pela ampla e frequente aproximação com o objeto estudado, detalhando-o em suas múltiplas facetas, a fim de formular uma síntese de abstrações para sua possível apreensão. Na Educação Física o conhecimento tratado é o da cultura corporal, expresso no direito de acessar de forma histórica e crítica o acervo de práticas corporais culturalmente construídas pela humanidade, o que configura, portanto, o direito a adquirir conhecimentos como jogo, esporte, dança, ginástica, capoeira e outros. De acordo com essa linha de pensamento a “[...] apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (Coletivo de Autores, 1992, p. 17).

O papel da educação escolar no desenvolvimento humano “[...] é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível” (Martins, 2004, p. 65-66).

Quanto à seleção de conteúdo para as aulas de Educação Física, nesta abordagem é proposto que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento. Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos (Darido, 2003).

Destarte, a metodologia Crítico Superadora defende um ensino por ciclos, de modo que o conteúdo a ser trabalhado deve respeitar o nível de desenvolvimento de cada ciclo de escolarização, que consistem em quatro ciclos. O primeiro é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade; o segundo é de inicialização à sistematização do conhecimento; o terceiro tem como objetivo a ampliação da

sistematização do conhecimento; e o quarto ciclo é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Nos ciclos, conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da construção de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Coletivo de Autores, 1992, p. 34).

O que definirá em que ciclo o aluno se encontra vai depender do conhecimento que ele já possui sobre determinado objeto de estudo. O Coletivo de Autores (1992) aponta que no Ensino Fundamental os alunos com as devidas condições de desenvolvimento (ensinados a partir desta perspectiva desde as séries iniciais) estarão entre dois ciclos de escolarização, que será o segundo, de inicialização à sistematização do conhecimento que, conforme o Coletivo de Autores (1992, p.35),

Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparente social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações.

E o terceiro ciclo de escolarização que, conforme o Coletivo de autores (1992, p. 35),

É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

O Coletivo de Autores (1992) dá indícios *do que trabalhar* nos jogos coletivos em cada ciclo de escolarização, os ciclos que correspondem aos anos finais do ensino fundamental são o segundo e terceiro ciclo. No segundo ciclo, o ciclo de iniciação a sistematização do conhecimento, que corresponde ao 6º e 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. A ênfase nesse nível de ensino é em “jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático” (Coletivo de Autores, 1992, p. 68). Outro item importante é o tratamento, enquanto professor, de “jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras,

entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo” (Coletivo de Autores, 1992, p. 68).

Já no terceiro ciclo de escolarização, que é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, que corresponde ao 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental, destaca-se

jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos. Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente e jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso. (Coletivo de Autores, 1992, p.69).

Por se tratar de uma obra que foi de grande relevância para a área da Educação Física, muitos pesquisadores se dedicaram a desenvolver suas pesquisas a partir desse referencial. Entendendo o momento histórico em que foi escrito e o acesso restrito dos autores às obras da psicologia soviética, principalmente aquelas produzidas pela Escola de Vigotski, o aprofundamento dos autores acabou sendo limitado no que se refere aos nexos e as relações entre o papel da educação escolar e da Educação Física no desenvolvimento psíquico do estudante ao longo de processo de escolarização. Um segundo ponto a ser considerado é que como o acesso a essas obras era restrito não havia estudos empíricos e teóricos para servir de alicerce às discussões acadêmicas a partir da teoria histórico-cultural, em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino da Educação Física (Melo, 2017).

Desta forma, a obra necessita de algumas atualizações e uma delas é em relação aos ciclos de escolarização, como aponta Melo (2017, p. 142):

Não obstante, o avanço acima assinalado no que tange o trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino da Educação Física, partimos do entendimento que a proposta dos ciclos de escolarização básica não aponta de forma clara o movimento dialético entre as linhas centrais e as linhas acessórias do desenvolvimento psíquico do estudante, ou seja, os ciclos de escolarização não explicitam os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o trato com o conhecimento, por sua vez, carecendo de uma atualização neste aspecto.

O autor supracitado dedicou as suas pesquisas a atualizar os ciclos levando em consideração os períodos de desenvolvimento psíquico do ser humano.

Avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização deve ter o seu início na Época da Primeira Infância, no Período do primeiro ano até a etapa final da idade pré-escolar; sendo que o segundo ciclo de escolarização principia na Época da

Infância, no Período da idade escolar no (1º ano), prolongando-se até o início da Época da Adolescência, no Período da adolescência inicial. Nesta direção, o terceiro ciclo de escolarização inicia na Época da Adolescência envolvendo o Período da adolescência inicial até o início do Período da adolescência. Com efeito, o quarto ciclo de escolarização inicia na Época da Adolescência abrangendo o Período da adolescência indo na direção da vida adulta. (Melo, 2017, p. 148).

Este entendimento do autor de mudança de referência para estabelecer os referidos ciclos parte da premissa que a criança desde a época da primeira infância já é capaz, a partir da mediação com as pessoas do seu cotidiano, de iniciar a “organização da identidade dos dados da realidade” e, caso essa mediação ocorra sob as condições de um ensino sistematizado, o qual considera que “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (Martins, 2012, p.120), esses processos inclinam-se a alcançar as expectativas desejadas para este estágio de desenvolvimento humano. Esse ciclo pode se estender até o (4º ano), apesar de o autor apontar que o segundo ciclo inicia (1º ano) escolar, o/a estudante pode ao mesmo tempo que organiza os dados da realidade iniciar o processo de sistematização destes dados a partir de generalizações primárias. Por consequência, o terceiro ciclo de escolarização inicia na Época da Adolescência envolvendo o Período da adolescência inicial até o começo do Período da adolescência. Deste modo, o quarto ciclo de escolarização tende a se despertar na Época da Adolescência incluindo o Período da adolescência indo até o período da vida adulta (Melo, 2017).

É necessário ponderar que a proposição colocada pelo autor considera que o problema do desenvolvimento psíquico do ser humano não se limita a um etapismo, como bem coloca Vigotski e sua escola, em que todos os estudantes não estão na mesma fase de desenvolvimento psíquico e de organização do pensamento de forma linear e universal, mas sim, segue uma lógica dialética de organização do pensamento no processo de escolarização que são determinados nas condições históricas concretas da vida do ser humano.

Isto significa dizer que o (a) professor (a) ao tratar pedagogicamente o conhecimento (no sentido de selecioná-lo, organizá-lo e sistematizá-lo a partir de uma determinada lógica escolhendo formas adequadas para apropriá-lo – metodologia), deve tomar como referência a prática social do estudante confrontando-a com a realidade objetiva que se situa, num sentido de ir para além dela, ou seja, cabe ao trabalho pedagógico do professor criar as condições favoráveis de desenvolvimento da atitude científica do estudante para, a partir de sua prática social, não se identificar ao que “ele é” numa dada situação concreta, mas ao que ele pode “vir a ser” a partir da referida situação (Melo, 2017, p. 148).

Após a organização dos ciclos o autor passou a analisar o conteúdo de cada ciclo a partir das contribuições da teoria da atividade e da teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do ser humano. Caso o leitor tenha interesse em se aprofundar nas compreensões gerais da pesquisa, indicamos acessá-la na íntegra, pois aqui assinalaremos a síntese dos conteúdos de cada um dos ciclos conforme o indicado por Melo (2017). O autor também utilizou como referência o trabalho de Taffarel et. al (2010) que igualmente dedicou suas pesquisas na intenção de atualizar e organizar os conhecimentos de cada ciclo.

De acordo com Taffarel et. al. (2010, p. 204, grifo nosso), o conteúdo do 1º (primeiro) ciclo se traduz da seguinte forma:

O primeiro ciclo é o da organização da identidade dos dados da realidade. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

Nessa linha de pensamento esse período apresenta como atividades guias a comunicação emocional direta, objetual-manipulatória e jogo de papéis sociais. É nesse período inicial que temos o surgimento e o aprimoramento de algumas neoformações, desenvolvimento da consciência inicial sobre si e seu entorno social. Nesse ciclo ocorre também o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a partir das relações humanas da criança com os adultos, os objetos e outras crianças possibilitando saltos qualitativos para o desenvolvimento da fala e da forma de pensar e interagir com os objetos. Com isso, a partir das condições objetivas de vida e da sua interação com seu entorno social a criança desenvolve suas características humanas, sua forma de pensar e de interagir com os objetos.

Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo ou o pensamento por complexo, que denota um estágio de desenvolvimento cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e consolidando-se abrindo a possibilidade para a transição de novas

neoformações próprias do pensamento abstrato ou o pensamento teórico (que se espera ocorrer no período da adolescência) (Melo, 2017, p. 150).

O autor, no intuito de expressar uma síntese sobre cada ciclo, criou um quadro contendo as categorias da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano que devem orientar a organização e sistematização lógica como também metodológica do conhecimento na educação escolar e nas aulas de Educação Física.

Já o segundo ciclo tem como conhecimentos essenciais a

[...] **iniciação à sistematização do conhecimento.** O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água” “[jogo]”⁷? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água [jogos] que conhecemos: dos rios [jogo esportivo], dos mares [jogo popular], das lagoas [jogo africano], da chuva [jogo indígena] e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela [ele] se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valeremos dos conhecimentos da física [sociologia], da química [filosofia], da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água [o jogo] (Taffarel et.al., 2010, p. 204 In Melo, 2017, p.152).

Esse ciclo que se inicia no período da infância se estendendo até o início da adolescência, tem como atividades guias o estudo e a comunicação íntima pessoal. As principais neoformações que se apresentam nesse ciclo são a consciência crítica de si e de seu entorno social, como também, as primeiras elaborações do pensamento teórico, em vista que, nesse período o/a estudante tem um desenvolvimento da linguagem que lhe permite generalizar a linguagem de forma mais estruturada formando desta forma, inicialmente, pensamentos complexos de maneira empírica e a partir do trato com o conhecimento sistematizado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem as generalizações mais complexas com o pensamento teórico. O indivíduo vai progressivamente requerendo novas funções psíquicas e aprimorando outras (como o

⁷ No exemplo Melo (2017) adicionou propositalmente ao lado do conceito água (e entre outros conceitos) o conceito da atividade social jogo (e outros conceitos) entre colchetes com a intenção de aproximar o referido exemplo ao trato do conhecimento da cultura corporal preservando a redação no original.

pensamento) ao passo que o/a estudante amplia seu sistema de referência diante do modo de vida (Melo, 2017).

De acordo com Taffarel et.al. (2010, p.204, grifo nosso) os conhecimentos do terceiro ciclo correspondem a

[...] **ampliação da sistematização do conhecimento.** Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará **um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.**

Neste ciclo os/as estudantes estão no período da adolescência inicial e adolescência em um estágio que corresponde à segunda etapa do Ensino Fundamental. O pensamento teórico nesse período deve reorganizar os dados da realidade confrontando as contradições entre homem e sociedade face aos conflitos que as formas sociais e as atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, desta forma fazendo com que o/a aluno/a a partir da reflexão teórica sistematizada sobre a cultura corporal dê um salto qualitativo nas suas referências conceituais (Melo, 2017).

De modo que, cumpre notadamente à educação escolar e, por sua vez, o ensino da educação física escolar promover ações educativas que criem as condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento teórico o que perpassa por um tipo de organização de ensino onde prepondere a lógica dialética do conhecimento que impulsiona o movimento do pensamento por meio da apropriação do próprio movimento objetivo, concreto e histórico do objetivo de estudo o qual se quer internalizar. Por isso que a principal neoformação deste período é o pensamento teórico na direção da formação da autoconsciência do estudante (Melo, 2017, p. 155).

Continuando na apresentação dos conhecimentos internos dos ciclos de escolarização, o quarto ciclo tem como propósito o

[...] **aprofundamento da sistematização do conhecimento.** Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água [com a cultura corporal⁸]”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água [formas sociais de atividades da cultura corporal] existentes e de conceituar a água [a cultura corporal], precisa

⁸ “No presente exemplo estamos propositalmente adicionando ao lado do conceito água (e entre outros conceitos) o conceito da cultura corporal (e outros conceitos) entre colchetes com a intenção de aproximar o referido exemplo ao trato do conhecimento da cultura corporal.” (Melo, 2017, p. 155).

saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água [a cultura corporal]. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos [o jogo], da pesca [a ginástica], dos nados [as modalidades de jogo], do mergulho [a natação], dos animais marinhos [a luta], da geografia marinha [a dança], da física [a ginástica] e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa (Taffarel et.al., 2010, p. 205 apud Melo, 2017 p.156).

Nesse último ciclo o/a estudante se encontra no período da adolescência cursando o Ensino Médio, a atividade guia dessa etapa é a atividade profissional/estudo, essa atividade está atrelada com as principais mudanças psicológicas nos/as estudantes, em vista que o objetivo desse estudo é a preparação para a atuação futura nas relações sociais de produção da vida humana em consequência disso o/a adolescente desperta o interesse pelo conhecimento científico. Nessa esteira, o/a estudante busca se apropriar dos conhecimentos científicos no intuito de aplicá-los nas situações-problema do processo produtivo (Melo, 2017).

Por isso, é nesta idade de transição que se origina um novo **de tipo de pensamento o qual se caracteriza a partir da formação de conceitos científicos**, possibilita o estudante desenvolver um tipo de pensamento que expresse de forma fidedigna as leis sociais da realidade objetiva, isto é, o pensamento por conceitos organiza o reflexo psíquico da realidade objetivo orientando o estudante a intervir nesta mesma realidade que o incita a agir (Melo, 2017, p. 157).

Desta forma, a partir da incorporação intelectual dos conceitos cotidianos e científicos o/a aluno/a toma consciência dos objetos e dos fenômenos formando a autoconsciência da sua personalidade a partir da elevação do concreto no pensamento, com isso aprendendo e dominando seus limites e possibilidades “como ser genérico em relação ao gênero humano podendo estabelecer uma relação consciente entre si e o modo de vida que o circunda, na perspectiva de transformá-lo mediante os motivos sociais que o faz agir” (Melo, 2017, p. 157).

Nesse conceito de dinâmica escolar, o trato com o conhecimento seria a necessidade de criação de condições para que a assimilação e a transmissão do saber escolar aconteçam. O trato com o conhecimento está diretamente vinculado à organização escolar, ou seja, à organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender (Coletivo de Autores, 1992).

Ainda o Coletivo de Autores (1992) aponta alguns princípios para a seleção dos conteúdos, esses princípios remetem o/a docente à organização do conhecimento que será transmitido ao aluno, de forma que ele consiga aprofundar seus conhecimentos, que deve ocorrer de forma organizada e sistematizada construindo no aluno um conhecimento científico. Mediante isso, um dos princípios mais importantes desta metodologia é a “relevância social do conteúdo”, que se refere a selecionar um conteúdo significa compreender o significado do mesmo e a sociedade em que está inserido de modo que ocorra a reflexão da pedagogia. A “contemporaneidade do conteúdo” cabe o direito dos/as alunos/as de aprender o que há de mais moderno no mundo contemporâneo, não desconsiderando os clássicos. O Coletivo de Autores (1992) argumenta que o clássico não se iguala ao tradicional e nem está oposto ao moderno (atual). Tendo outro princípio de que é a “adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno” o professor deve adequar o conteúdo ao meio social do aluno e suas capacidades cognoscitivas.

Na proposta Crítico Superadora, após selecionados os conteúdos eles necessitam ser sistematizados e organizados, os princípios norteadores para que isso aconteça são: confronto e contraposição de saberes, simultaneidade, espiralidade da incorporação das referências e provisoriedade.

Confronto e contraposição de saberes trata-se de questionar os

[...] significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum. O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (Coletivo de Autores, 1992, p. 32).

A simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade: “[...] os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea” (Coletivo de Autores, 1992, p. 32). A espiralidade da incorporação das referências do pensamento significa organizar as diferentes formas de referências de pensamento sobre o conhecimento visando ampliá-las e aprofundá-las (Coletivo de Autores, 1992). A provisoriedade do conhecimento orienta a que

[...] se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade

retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (Coletivo de Autores, 1992, p. 34).

Por meio dessa organização acredita-se colaborar para a apropriação efetiva do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação de indivíduos críticos e conscientes da realidade social, com poder de nela intervir.

De acordo com Darido (2003, p. 1),

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Vemos a partir desse recorte que a Educação Física teve diversas perspectivas ao longo do período que se instaurou no âmbito escolar. Todas essas abordagens pedagógicas que vimos ultrapassaram seu período hegemônico, conseqüentemente foram se acumulando, incorporando-se a outras, desta forma, influenciando a formação do profissional e as práticas pedagógicas do/a professor/a de Educação Física. Isto acontece por alguns fatores. Primeiramente por ainda não se ter claro em âmbito nacional a organização de ensino da disciplina. Cada instituição tem uma forma de ensinar os conteúdos na formação superior de Educação Física Licenciatura, a grade curricular é semelhante, todavia a abordagem dos conteúdos é diferente. Desta forma, não existe uma homogeneidade na organização do ensino da disciplina no âmbito escolar, em vista que cada professor atua a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo e profissional. A falta de formação continuada específica para a disciplina e de forma qualificada é outro ponto importante que prejudica o acesso dos/as professores/as sobre o que é desenvolvido cientificamente na área.

Outro fator considerável remete ao debate entre o contexto científico e o cotidiano, pois ambas as situações estão presentes no contexto escolar. As concepções progressistas da Educação Física são recentes e muitos estudos acadêmicos de relevância para a área não chegaram ao conhecimento dos professores e da prática pedagógica cotidiana escolar.

Com isso, evidencia-se a necessidade de novos estudos na área que tratem da organização dos conteúdos de forma consistente dentro da Educação Física escolar, em todos os níveis de ensino, utilizando os conhecimentos da cultura corporal.

As abordagens apresentadas nesse trabalho tiveram importantes contribuições na área para a compreensão do objeto de estudo da Educação Física e os conhecimentos a serem tratados. Compreendemos que elas também têm suas deficiências em alguns pontos, tornando-as insuficientes para serem tratadas como absolutas ou um modelo ideal de ensino. Nossa intenção nesse capítulo foi apresentá-las para compreendermos em quais dessas abordagens os professores de Educação Física efetivos da Rede Municipal de Criciúma se apoiam na sua prática pedagógica no ensino do jogo coletivo e não apontar as inconsistências de cada perspectiva pedagógica.

A seguir veremos o que alguns documentos norteadores descrevem sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física e sobre o jogo coletivo.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo vamos analisar o que os principais documentos norteadores dos professores da Rede municipal de Criciúma/SC destacam sobre a Educação Física, como componente curricular e principalmente acerca do jogo coletivo, como conteúdo de ensino, elucidando sua organização didático-pedagógica correspondente aos anos finais do ensino fundamental. Dentre eles destacam-se: a Base Nacional Comum Curricular e a Diretriz Curricular do município. O papel das propostas curriculares é a de orientar a prática pedagógica. Nesse sentido, o professor precisa apropriar-se das propostas oficiais de forma crítica e reflexiva, contextualizando-as à realidade sociocultural na qual está inserido.

3.1 O QUE A BNCC DESTACA SOBRE O JOGO COLETIVO

Os documentos norteadores são propostas governamentais que trazem para o campo educacional a necessidade de discutir mudanças curriculares que possam assegurar a formação básica dos indivíduos prevista na LDB/96. Esses documentos definem as aprendizagens essenciais que todas as crianças e adolescentes devem adquirir no decorrer do ensino básico, servindo como referência para a construção de currículos nas escolas e de orientação para o professor organizar o seu planejamento e a sua prática pedagógica no contexto escolar.

Assim, a BNCC conceitua-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p.7). Ainda de acordo com a BNCC, as aprendizagens essenciais têm o intuito de conduzir os/as estudantes ao desenvolvimento de competências gerais que possam garantir um patamar comum de aprendizagem, que é considerado pelo documento princípio balizador da qualidade de ensino (Brasil, 2017).

A partir das análises do referencial teórico, acentuamos que a BNCC tem pontos criticados pelos estudiosos da área e até retrocessos, como também, apresenta alguns avanços se comparado a outros documentos normativos nacionais anteriores a ele. Não será nosso objetivo neste trabalho fazer uma análise geral do documento, acreditamos que já há trabalhos que contemplem essa análise de forma competente criticando os pontos

que foram insuficientes na BNCC. Caso o leitor tenha interesse em se aprofundar no assunto indicamos as obras de Rufino; Neto (2016), Boscatto et al. (2016), ANPED (2018), Neira (2016, 2018^a) Pessoa (2018)⁹. De acordo com esses estudos em relação a Educação Física temos uma apresentação de unidades temáticas e objetivos de aprendizagem, entretanto nenhuma sugestão ou aprofundamento sobre seu objeto de estudo, a cultura corporal. Também o documento não apresenta abordagens elaboradas por estudiosos da área afim de sistematizar o processo de ensino aprendizagem, com isso, fica a cargo do professor optar por uma que seja mais condizente com seu contexto de trabalho e sua concepção de ensino.

Nesta seção apresentaremos qual a concepção do documento sobre o componente Educação Física e qual a organização curricular propõe para a disciplina na temática que estamos pesquisando.

Na BNCC o componente curricular Educação Física está alocado na área de linguagens, presente no Ensino Fundamental e Médio. Tem como objetivo proporcionar experiências motoras para que os jovens se movimentem com diferentes intencionalidades, construindo suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a BNCC (2017) descreve que o componente curricular Educação Física

[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (Brasil, 2017, p. 213)

⁹ A construção da BNCC passou por algumas versões, ela foi palco de disputas políticas pedagógicas que gerou mudanças nos documentos normativos da educação que é importante compreender para entender qual o real papel deste documento e as intenções que se tem a partir de sua homologação. Como não é objetivo deste trabalho fazer um debate acerca deste documento indicamos o trabalho de Pessoa (2018) que faz uma discussão bem embasada sobre a construção da BNCC, seus consensos, disputas e implicações político-pedagógicas.

Inicialmente, a BNCC adota uma concepção de Educação Física não subordinada à aptidão física, ao método psicocinético, às teorias psicológicas, à saúde e outras concepções que são dissociadas dos grandes problemas sociais contemporâneos, assim como, dos anseios dos alunos. Acerca da compreensão deste componente curricular, Bracht (2014, p. 25) “entende que a Educação Física é uma prática que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento”.

Ainda que se reconheça o avanço do documento em relação à compreensão das práticas corporais, a BNCC, no que diz respeito à Educação Física, expõe uma distinção ao eleger o movimento corporal como o elemento essencial das práticas corporais, tema que é alvo de grandes debates da Educação Física:

Há três **elementos fundamentais comuns às práticas corporais**: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017, p. 213).

Um dos pesquisadores que se detiveram a analisar o documento foi Neira (2018a). Ele retrata esse contrassenso em relação ao movimento corporal como elemento essencial da área ao destacar desdobramentos dessa interpretação. Assinala tratar-se

[...] de um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência (Neira, 2018a, p. 5).

O autor ainda aponta que o Documento retrocede em alguns avanços já conquistados pela área nas últimas décadas, sobretudo quando resgata os fundamentos do currículo desenvolvimentista de Educação Física, pautado

[...] na correspondência entre maturação biológica e níveis de desempenho cognitivos, socioafetivos e motores, a vertente dispunha uma programação adequada de atividades motoras como forma de estímulo aos demais domínios do comportamento (Neira, 2016, p. 237).

As críticas acerca da construção da BNCC foram inúmeras, principalmente em relação à indicação de aprendizagens essenciais para um país culturalmente diverso, estabelecendo conhecimentos a serem tratados nas escolas sem contemplar a realidade e as condições objetivas de cada local, ou seja, “[...] sem conhecer as crianças, jovens e

adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem” (Neira, 2018, p. 217). Neira (2018) é contra a organização do conhecimento de forma aleatória e acrescenta que:

[...] todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. (Neira, 2018, p. 217).

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 101) apresentam um pensamento complementar ao de Neira (2018) e afirmam que diante dos diversos entraves que os professores enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário a existência de uma base comum que possa orientá-los na organização da prática pedagógica. De acordo com os autores supracitados, existem aprendizagens essenciais que devem fazer parte da BNCC e que, posteriormente, deverão ser complementadas “por uma parte diversificada no currículo escolar”. Essa parte diversificada corresponde às especificidades e características culturais de cada região que devem ser consideradas na construção dos currículos escolares.

Nessa perspectiva, é possível relacionar a BNCC com a questão da pluralidade cultural, destacando que:

Cabe, então, à comunidade escolar (corpo pedagógico e administrativo) exercer autonomia na organização do currículo escolar, preservando-se os componentes culturais universais apresentados nessa diretriz, articulando-os com o contexto particular, garantindo, dessa forma, a equidade de direito à aprendizagem aos estudantes. Nessa relação, é imprescindível considerar o que há de “humano”, pautado nos princípios de liberdade e solidariedade, presentes no âmbito da cultura universal e particular (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 107).

Com esses apontamentos, entende-se que a escola, ao tratar a construção do currículo, deve possibilitar que os conteúdos se adequem à realidade e à cultura de cada lugar. Essas especificidades são entendidas pela BNCC como parte diversificada do currículo, que deve garantir a articulação entre os conhecimentos e o contexto no qual a prática será aplicada.

Nesse contexto, em relação à BNCC é importante que o professor debata, interprete e realize reflexões acerca do que o documento impõe, de forma a estruturar o fazer pedagógico de maneira crítica, garantindo que os conteúdos importantes na

formação humana não deixem de ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem (Santos; Brandão, 2018).

Rufino e Neto (2016) destacam que a BNCC pode servir de norte para subsidiar a prática pedagógica dos professores de Educação Física e contribuir para a organização do seu campo educativo. Entretanto, é preciso compreender como esse documento será implementado nas escolas e seus desdobramentos em relação à formação inicial e continuada dos professores.

A estrutura da BNCC para os componentes curriculares, engloba: competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Em relação às competências, tanto as gerais da Educação Básica, como as específicas da área de Linguagens e do componente de Educação Física propõe garantir ao aluno o desenvolvimento de competências específicas. O documento estabelece um conjunto das dez competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental. Para tanto, apresenta-se a seguir:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2017, p. 221).

Através das competências elencadas acima, a BNCC propõe que as escolas garantam, a todos os estudantes, um nível comum de aprendizagem, considerado um princípio balizador da qualidade do ensino. Desta forma, a BNCC apresenta-se como referência para a construção dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

As competências relativas ao Ensino Fundamental são organizadas em quatro blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º e 7º ano e 8º e 9º anos), não havendo constância quanto ao parâmetro que as caracterizem. O documento não apresenta referências, nem explicações do porquê utilizar esse tipo de formato de organização dos conteúdos, limitando-se a mencionar que esta medida tem a intenção de “[...] aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais [...]” (BRASIL, 2017, p. 182). Acerca das unidades temáticas, o documento elege seis: *brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura*. Para o interesse de nossa pesquisa, analisaremos *esportes, brincadeiras e jogos* por serem as que englobam os jogos coletivos. A BNCC explica que as brincadeiras e jogos exploram:

[...] aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apropriação do ato de brincar em si (Brasil, 2017, p. 212).

Constitui-se também parte da BNCC, em relação ao componente de Educação Física, a distinção entre “jogo como conteúdo específico” e “jogo como ferramenta auxiliar de ensino.” Em relação às brincadeiras e jogos, entende-se que deveriam ser considerados como unidade temática à parte e ser estudado pelos valores que esses *jogos e brincadeiras* têm em si.

Questiona-se que nos anos finais do ensino fundamental a temática jogos e brincadeiras aparece somente para o sexto e sétimos anos, apontando como objeto de conhecimento unicamente os jogos eletrônicos, já para os oitavos e nonos anos essa temática está ausente. O ser humano ao chegar a uma determinada idade não deve mais jogar e brincar? Se a BNCC defende que as brincadeiras e jogos oportunizam o “[...] reconhecimento de valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais...”, por que privar os alunos dos referidos anos escolares dessa vivência, Tais questões se reportam, segundo Neira (2014), ao entendimento de que

[...] o brincar e o jogar é uma das atividades que caracterizam todos os grupos culturais de todas as épocas, sem qualquer distinção de classe, gênero, religião, faixa etária ou etnia. Homens e mulheres, adultos e crianças, jovens e velhos, independentemente do grupo a qual pertencem, têm o brincar e jogar entre as suas ocupações. Talvez não seja a principal, mas isso não diminui em nada a sua importância na vida das pessoas (Neira, 2014, p. 24).

Desse modo, compreende-se que há uma lacuna na BNCC quando o documento limita os jogos e brincadeiras somente para os anos iniciais, desconsidera a importância do brincar e jogar nos anos finais do ensino fundamental, como também, desconsidera o tratamento dos conhecimentos sobre os jogos eletrônicos nos dois últimos anos do ensino fundamental. Enfim, entende-se que essa concepção deveria ser reinterpretada por carecer de cuidado ao tratar de um conteúdo cuja temática é de significativa importância.

Dessa forma, o jogo coletivo nos anos finais do ensino fundamental está alocado na segunda unidade temática que é “Esportes”¹⁰. O esporte é caracterizado na BNCC:

[...] por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recreação por quem se envolve com ele (BNCC, 2017, p. 213).

No âmbito escolar, as práticas derivadas dos esportes devem manter suas características formais de regulação das ações, mas devem ser adaptadas de acordo com a realidade da escola, com o seu espaço, com o número de alunos, de material disponível etc. (Brasil, 2017).

A unidade temática Esportes segue uma classificação que se aproxima da proposta por González (2004) baseada em sua lógica interna¹¹, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Cabe destacar que o autor se apoiou nos trabalhos de outros autores, especialmente Parlebas (2001). Assim, foram consideradas as categorias: esportes de

¹⁰ O jogo coletivo nesse segmento de ensino é localizado pela nomenclatura de esporte. Apesar da temática esporte abranger outras modalidades, neste trabalho sempre que falarmos de esporte estará relacionado a esportes coletivos.

¹¹ Seguindo Parlebas (2001, p.302), define-se lógica interna como "o sistema das características pertinentes de uma situação motora e as consequências que entranha para a realização da ação motora correspondente".

marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate.

Os jogos coletivos estão em duas categorias:

Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc. (BNCC, 2017, p. 216).

Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.) (BNCC, 2017, p. 216).

Nota-se que tais categorias podem estabelecer fronteiras ao professor e a compreensão da lógica interna desses esportes. A BNCC de Educação Física, na unidade temática “Esportes”, privilegia as ações motoras intrínsecas, ressuscitando com isso, o currículo desenvolvimentista de Educação Física como referência. O Vôlei, por exemplo, tem uma diferença clara da maioria dos esportes coletivos que é a rede, entretanto a estrutura do jogo é o mesmo de qualquer outro jogo coletivo contendo um conjunto de regras, a dinâmica de ataque e defesa e aspectos estratégico-táticos.

Para o primeiro ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), a BNCC orienta o trabalho com os esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, e para o segundo ciclo (8º e 9º anos) são indicados os esportes rede/parede, campo e taco, invasão e combate. Desta maneira, o documento orienta que o Vôlei só deve ser praticado nos dois últimos anos do ensino fundamental e os outros esportes coletivos nos quatro anos.

A partir desse objeto de conhecimento que abarca o jogo coletivo, a BNCC propõe habilidades ou objetivos específicos em que os alunos se tornem capazes de desenvolver. Assim, apresenta-se a seguir a íntegra do texto das habilidades para Educação Física.

(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).

(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.

(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (*doping*, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.

(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre (Brasil, 2017, p. 233-237).

Esse estilo de organização da BNCC (2017) propõe conhecimentos específicos a serem trabalhados a partir de cada unidade temática, o que tornaria mais acessível aos professores e estudantes compreenderem quais são os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos através de cada unidade, com isso, orientando com maior clareza a prática pedagógica dos professores no trato do conhecimento.

De acordo com o descrito na BNCC (2017) sobre o trato do conhecimento tático e estratégico, no sexto e sétimos anos se caracteriza *por praticar esportes usando táticas básicas*, como também *planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos*. Já nos oitavos e nonos anos a primeira habilidade que discorre sobre esses conhecimentos é parecida com a anterior, *formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes e identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas e sistemas de jogo*. Desta forma, vemos que a BNCC *deixa em aberto* quais conhecimentos da tática e da estratégia trabalhar nesses anos, o professor pode trabalhar diversos conhecimentos dessa temática,

dependendo da sua intencionalidade em vista que a BNCC pouco diz sobre. A principal orientação da BNCC seria que o professor intervenha didático pedagogicamente incentivando os/as estudantes a formularem planejamentos e utilizar para solucionar os problemas que cada jogo apresenta nas atividades teórico-práticas, como também, identificar os sistemas de jogo, elementos e combinações táticas.

É um objeto de pesquisa recorrente na área, a compreensão de que conhecimentos são essenciais de serem trabalhados em cada temática. Documentos nacionais, estaduais e municipais norteadores anteriores a BNCC (2017) traziam esses elementos de forma mais geral destacando como conhecimentos essenciais a motricidade humana, corporeidade, jogo, dentre outros.

Nascimento (2014), buscando compreender quais são as relações essenciais gerais das atividades da cultura corporal, elucida essa compreensão dos conhecimentos da cultura corporal, observando:

O verdadeiro ponto de partida para a análise das atividades da cultura corporal reside nas *relações internas*, naquelas *relações sociais*, necessárias e essenciais da cultura corporal, que estão *objetivadas* em suas atividades e que podem ser transformadas em *conceitos*. Essas relações essenciais, no início da análise, aparecem – como não poderia deixar de ser – sob a sua forma mais simples: como *abstrações* (Nascimento, 2014, p. 36).

A autora, com base em suas análises dos objetos da cultura corporal, aponta que a relação essencial geral do jogo coletivo é o ***controle das ações corporais do outro***. E como conhecimentos a serem tratados na prática pedagógica nesta temática são: *o papel das regras, a dinâmica de ataque e defesa, a percepção e análise das situações de jogo e os conhecimentos estratégicos e táticos*. Mais adiante em nosso trabalho iremos nos deter mais atentamente nestes termos e no trabalho de Nascimento (2014).

Para esse momento é relevante destacar que a BNCC (2017) traz como habilidades a serem desenvolvidas nessa temática conhecimentos que vão de acordo as pesquisas de Nascimento (2014) em alguns pontos, quando trata das regras e dos conhecimentos táticos e estratégicos nas seguintes habilidades destacadas anteriormente em nossa exposição: (EF67EF04), (EF67EF05), (EF89EF02), (EF89EF04).

Portanto, vemos que diferentes linhas de pensamento como a BNCC (2017), que se apoia em González (2004), como a tese de Nascimento (2014), que tem conceitos diferentes, convergem que os conhecimentos táticos e estratégicos precisam ser tratados nas aulas de Educação Física a partir dos jogos coletivos.

3.2 O JOGO COLETIVO E A ORGANIZAÇÃO DE SEU ENSINO NA DIRETRIZ CURRICULAR DE CRICIÚMA.

A partir da homologação da BNCC, que é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07) e foram definidos em âmbito nacional os critérios para sua implementação, os municípios reorganizaram suas propostas curriculares com o objetivo de atualizá-la e se adequar as normativas descritas na BNCC.

Em Criciúma não foi diferente, um conjunto de 20 professores de Educação Física com diferentes trajetórias atuando do ensino infantil ao superior e duas professoras pedagogas, se reuniram no ano de 2019 e desenvolveram o processo de reformulação do currículo de Educação Física no Ensino fundamental. Apesar de ser um documento com poucas páginas na temática Educação Física, há pontos a se destacar dessa diretriz curricular.

Ela está organizada no componente curricular da Educação Física nos seguintes tópicos: apresentação do objetivo geral da Educação Física no contexto escolar; orientações e indicações didático-metodológicas para o ensino da Educação Física; e quadros organizadores do currículo de Educação Física.

O primeiro ponto a ser destacado é que a perspectiva teórica que serviu de alicerce para o documento foi a teoria Histórico-Cultural e isso é importante em vista que define a compreensão por parte do grupo de professores que desenvolveram o documento de qual a concepção de desenvolvimento humano defendem.

Para que possamos compreender minimamente a teoria Histórico-Cultural, é necessário apresentar sua principal tese. Uma das compreensões essenciais é que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura*¹² criada pela humanidade.” (Leontiev, 1978, p. 279). Lukács (2007, p. 227) corrobora afirmando que ser social corresponde à “reprodução da vida em contraposição ao simples tornar-se outra coisa; a adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva”.

¹² “A cultura é um *produto da vida social e da atividade social* do ser humano” (Vigotski, 1995, p. 151).

Leontiev (1978, p. 290), um dos principais autores da teoria Histórico-Cultural, ao discorrer sobre a educação afirma que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas próprias aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Os autores desta teoria compreendem o ser humano não como objeto da história, mas como sujeito da história. O processo de humanização ocorre a partir da atividade do ser humano com a sociedade que ele está inserido e por meio da atividade objetual. O documento segue essa linha quando vemos que foi norteado pela perspectiva didático-metodológica crítico superadora (Coletivo de Autores, 1992) que é uma abordagem que também teve como base a teoria Histórico-Cultural.

Na subseção em que foi organizado as orientações e indicações didático-metodológicas, o grupo utilizou como base os princípios curriculares para a seleção dos conteúdos de ensino do Coletivo de autores (1992) que, como comentamos no capítulo anterior, são: *a relevância social dos conteúdos, contemporaneidade dos conteúdos e a adequação às possibilidades-cognoscitivas dos estudantes*. Com relação aos princípios curriculares para a organização e sistematização dos conteúdos de ensino, que se vinculam à forma como os conteúdos serão tratados no currículo, bem como, à lógica pela qual serão apresentados aos estudantes, o grupo destacou: *o princípio do confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento*, descritos no Coletivo de autores (1992).

Em relação ao tempo pedagogicamente necessário e adequado para que os estudantes pudessem se apropriar dos objetos de conhecimento/conteúdos de ensino selecionado para os quadros organizadores do currículo, o grupo – em referência aos seus estudos na BNCC (2017), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), com os ciclos de escolarização apresentados pelo Coletivo de Autores (1992) – buscou uma articulação desses documentos e organizou o currículo do Ensino Fundamental nos seguintes blocos: três para os anos iniciais (1º e 2º anos; 3º ano; 4º e 5º anos) e outros dois para os anos finais (6º ano; 7º, 8º e 9º anos).

Assim, para a diretriz Curricular (2020, p. 229),

O processo de reformulação do Currículo da Rede Municipal de Criciúma deuse com o objetivo que seus **objetos de conhecimento/conteúdos** sejam tratados **metodologicamente** pelo professor, em sua atividade de ensino, de modo a possibilitar que os estudantes se apropriem das **aprendizagens essenciais** às quais têm direito (expressas nas habilidades descritas nos quadros organizadores do currículo, presentes neste documento) e desenvolvam as **competências específicas** relacionadas ao componente curricular de Educação Física.

As indicações metodológicas para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, que foram elaboradas com a intenção de nortear o professor e maximizar sua capacidade de ensinar os objetos de conhecimento/conteúdos aos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, descritos nas Diretrizes Curriculares (2020, p. 230), são:

Para o 6º ano: este é um momento que marca a chegada dos estudantes aos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, o professor também precisa considerá-lo como um ano no qual os estudantes estarão passando por uma nova fase de transição. Essa transição será marcada pelas mudanças pedagógicas na estrutura, na organização e na dinâmica do ambiente escolar e pelas mudanças internas e externas nos estudantes (BRASIL, 2017). Assim, o professor deverá estar atento ao ensino, pois os estudantes estarão passando pela transição entre a capacidade de estabelecer generalizações a partir dos dados da realidade e a capacidade de ampliação da sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A partir disso, o professor precisa prezar pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela gradativa ampliação das referências culturais e conceituais-teóricas do pensamento nos estudantes. O professor também deve possibilitar que acessem, interajam e analisem criticamente diferentes conhecimentos e fontes de informação. Nessa fase, os estudantes precisam iniciar a apropriação de diferentes lógicas de organização dos objetos de conhecimento/conteúdos e serem capazes de ressignificá-los. Para o 7º, 8º e 9º anos: a partir da compreensão que os estudantes já se encontram no processo de apropriação dos conhecimentos de forma sistematizada, o professor deve possibilitar que realizem reflexões por meio do aprofundamento dos conhecimentos apropriados anteriormente e da ampliação para novos conhecimentos. Os objetos de conhecimento/conteúdos apresentados aos estudantes, devem ser abordados na atividade de ensino com reflexão e análise crítica. Isso permitirá que o ensino possibilite aos estudantes a apropriação e a compreensão dos conhecimentos para além da sua aparência e das suas características empíricas. Essa fase, será marcada pelo salto qualitativo que os estudantes podem apresentar no que diz respeito à utilização do pensamento teórico-científico, com intuito de reorganizar a identificação dos dados da realidade.

O documento aponta essas indicações metodológicas, mas esclarece que a intenção não é engessar a prática pedagógica dos professores e sim auxiliar na organização curricular e no fazer pedagógico, em vista que é necessário compreender que cada estudante pode chegar em um nível diferente de desenvolvimento e apropriação cultural nessas etapas. Desta forma, é necessário que o professor pense e desenvolva

outras tantas estratégias didático-metodológicas, caso não consiga organizar o ensino e contemplar as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento/conteúdos sustentados nas indicações descritas na diretriz (Criciúma, 2020).

A organização do currículo para o ensino da Educação Física proposta na Diretriz Curricular (2020) adota o mesmo modelo de organização da BNCC (2017), entretanto com algumas adequações na organização curricular e criando habilidades a serem desenvolvidas a partir da prática pedagógica.

No que se trata de Jogos Coletivos, as principais mudanças propostas no documento que difere da BNCC (2017) são que a temática Jogos e Brincadeiras seja trabalhada no sexto e sétimos anos. Além disso, o documento estabelece que além dos jogos eletrônicos, nessa temática deve ser trabalhado outros jogos, dessa forma, adicionou como habilidade “**(EF67EF01CRI)** *Experimentar e fruir brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural*” (Criciúma, 2020, p. 235).

Com isso, brincadeiras e jogos de oposição como: Pique-Bandeira, Queimada, Jogo das Bases, Jogos dos Passes etc. se tornam objetos de conhecimento a serem tratados nesses anos. Esses jogos inicialmente apresentam um conjunto de regras menos complexo se comparado com os esportes, entretanto a sua importância é considerável para a compreensão dos alunos e alunas sobre os elementos constituintes do jogo – regras, dinâmica de ataque e defesa, conhecimentos estratégico-táticos - e suas interrelações.

Na temática Esportes a diferença foi a criação da habilidade

(EF67EF02CRI) *Experimentar e fruir diversos tipos de esportes com divisão por rede e esportes de invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo* (Criciúma, 2020, p. 236).

Além de colocar esportes com rede divisória como objeto de conhecimento a ser tratado no sexto e sétimos anos. Desta forma, contemplando os jogos coletivos de Voleibol e Punhobol antes excluídos para estes anos na BNCC (2017).

Já para o oitavo e nonos anos a diferença, quando se trata de Jogo Coletivo, é na temática Esportes que foi adicionada a habilidade

(EF89EF05CRI) *Apropriar-se dos conhecimentos dos esportes de marca, precisão, técnico-combinatório, rede/parede, campo e taco, invasão e combate de modo a se desenvolver nas suas máximas potencialidades (funções psicológicas superiores)* (Criciúma, 2020, p. 238).

Desta maneira, compreendemos que a diretriz curricular (2020), adequando-se aos parâmetros da BNCC (2017), avançou nos aspectos de compreensão da cultura corporal quando se trata de um documento norteador. O documento trouxe uma base teórica explícita, em vista que apresenta claramente uma concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento pautada na teoria Histórico-Cultural. O documento também apresenta indicações metodológicas alinhando-as com uma proposta teórico-metodológica da especificidade da Educação Física que é a proposta crítico superadora, apresentando também outros importantes trabalhos embasados nessa proposta, além de um quadro de obras que podem contribuir ao ensino das atividades da cultura corporal. Por fim, acrescentou conhecimentos e habilidades necessárias a serem trabalhadas e desenvolvidas na disciplina. Desta forma, cumprindo o objetivo inicial de apresentar os conhecimentos que devem ser tratados metodologicamente pelo professor possibilitando que os alunos desenvolvam competências específicas e se apropriem das aprendizagens essenciais.

4 O JOGO COLETIVO

Neste capítulo apresentamos, com base na revisão bibliográfica realizada, o que os diferentes autores entendem por jogo coletivo, suas classificações e quais os conhecimentos devem ser trabalhados na Educação Física escolar.

Os jogos coletivos ocupam um lugar importante no quadro da cultura desportiva contemporânea, dado que, não são apenas um espetáculo desportivo, mas também um meio de Educação Física, esportiva e um campo de aplicação da ciência (Garganta, 1998). Por sua vez, Betran (2001) destaca que os esportes coletivos são um símbolo presente do passado lúdico e cultural da humanidade. Na história, através de múltiplos jogos coletivos, o homem exercitou a cooperação, a oposição com regras, a constituição de grupos, aprendendo a trabalhar em equipe para lograr uma meta comum.

Euzébio (2017, p. 19) apresenta como se desenvolveram as práticas corporais que hoje estão presentes no esporte. Nas suas palavras:

O esporte como um dos produtos da longa caminhada de constituição do gênero humano, apresenta inúmeros elementos urdidos na resolução dos problemas postos no devir histórico. Esses elementos emulam as práticas corporais diversas que os humanos precisaram desenvolver, inicialmente no confronto com a natureza e depois com os próprios homens. Seja para celebrar um evento de sucesso, para encenar as situações vividas (ofertando ou não uma aura mística ao ato) ou para prepararem-se para ações futuras, as práticas corporais foram ganhando importância crescente nas relações sociais cada vez mais elaboradas que se iam apresentando.

Na mesma linha de pensamento o autor explica que

As soluções encontradas nas práticas corporais, a cada dia mais engenhosas, demandaram um esforço intelectual cada vez mais intenso e foram alargando as funções cognitivas humanas. Em um movimento dialético, essas funções psíquicas ampliadas permitiram novas orientações e desencadearam novos alargamentos (e posteriores aprofundamentos). Essas orientações, que permitiam o agir coletivo necessário para a resolução dos desafios postos, formaram o que se convencionou denominar de tática e estratégia. Esse estatuto tático-estratégico, cada vez mais refinado precisava ser compreendido pelos integrantes e comunicado aos membros, para que, da apropriação de seu significado, se efetivassem ações eficazes. Uma das formas encontradas foi a organização de atividades que imitavam elementos presentes nas caçadas e solicitavam ações similares no plano técnico tático. A essas atividades pode-se chamar de jogos, e sua complexificação vão configurar o fenômeno conhecido como esporte (Euzébio, 2017, p. 19).

Para Nascimento (2014), *O jogo* surgiu e se desenvolveu a partir de uma mesma prática social¹³: o *trabalho produtivo*. Parte das relações sociais existentes, hoje, nas atividades de jogo existia na atividade de trabalho como ações desta. Ao serem aperfeiçoadas em seus conteúdos específicos, tais relações puderam transformar-se em relações mais ou menos autônomas da atividade de trabalho; puderam se transformar em novas atividades: precisamente, as atividades lúdicas¹⁴. Deste modo, a autora destaca em seu estudo que o homem considera primeiro os objetos e os fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois adota sua atitude ante eles do ponto de vista lúdico (Nascimento, 2014).

Quando essas atividades lúdicas passam a ser destacadas e desenvolvidas em seus próprios conteúdos e formas, abrem espaço para a criação de novas atividades humanas. Esse processo ocorre basicamente por dois fatores, primeiramente por perderem diretamente a sua função prático-utilitária (caso, por exemplo, de instrumentos de trabalho como a espada, lança, arco e flecha que passam a ser secundários a partir do momento em que a caça ou a guerra são realizadas com armas de fogo), quer por poderem desenvolver – ainda na atividade produtiva – os seus próprios conteúdos internos (caso de danças ou jogos com bola, que vão perdendo sua função religiosa e se aproximando de um “puro divertimento”). As ações humanas podem transformar-se de ações prático-utilitárias em ações não utilitárias (Nascimento, 2014).

O ponto central é que tais atividades, mesmo tendo nascido da vida prática (do trabalho produtivo), puderam ter os seus *conteúdos, formas e objetivos* internos destacados e desenvolvidos com o fim de reproduzir e/ou intensificar esses próprios conteúdos, formas e objetivos. Isso quer dizer que, por um lado, uma determinada ação humana se autonomiza das necessidades utilitárias em virtude de ter as suas relações internas promovidas a uma relação ou condição de *objetivo direto* da ação humana. Por outro lado, uma atividade pode vincular-se ou atender a demandas externas ou prático-utilitárias, mas manter a sua condição autônoma em relação a elas. Essa vinculação, portanto, ocorreria de modo *externo* à própria *estrutura* dessa *atividade*, posto que seu *conteúdo, sua forma e seus objetivos* seguiriam existindo de modo mais ou menos independente de tais exigências utilitárias (Nascimento, 2014 p. 62).

¹³ Estamos utilizando o termo *Prática social* para designar as *ações prática e subjetiva* do sujeito coletivo (humanidade) sob determinadas condições históricas (Marx; Engels, 2007). Essas ações práticas e subjetivas e materiais e ideais, produzem a vida social e histórica do homem (suas necessidades, os objetos que satisfazem essa necessidade e, assim, o conjunto de *atividades humanas*).

¹⁴ Poderíamos considerar como atividade lúdica, uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’, uma fonte de alegria e divertimento praticada espontaneamente pelo seu prazer (Huizinga, 2000).

Desta forma o jogo no seu curso evolutivo inicialmente é compreendido como jogos de papéis¹⁵. Que remonta sem fins utilitários as práticas do trabalho produtivo do homem de forma lúdica. Essas atividades desenvolvidas pela prática social, transformou as relações essenciais dessas práticas em novas atividades. Os jogos coletivos são um produto e uma especialização do percurso desse desenvolvimento da prática social.

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidos uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo (Elkonin, 1998, p. 19).

Assim, com a prática desses jogos e suas transformações ele foi cada vez mais compreendido pelo fim em si mesmo, o jogar como uma prática corporal e não como a reprodução de uma atividade de trabalho utilitário. Nestes jogos, a bola foi um meio lúdico versátil, dinâmico e ambivalente, sendo que muitos jogos com bola foram os predecessores dos Jogos Coletivos atuais. Os Jogos Coletivos contemporâneos recebem, portanto, forte influência de práticas lúdicas ancestrais, adaptadas ao contexto cultural pós-revolução industrial e em permanente evolução até o presente. Decorre desta evolução histórica ampla gama de esportes coletivos, classificados em classes, segundo características comuns (Hughes; Bartlett, 2002).

O esporte como prática corporal moderna surgiu numa conjuntura inglesa no século XVIII, pós-revolução industrial. Por sua relação indissociável com o capitalismo, o esporte é alvo de críticas por alguns estudiosos da área, pela maneira que ele é tratado tanto na escola quanto na sociedade. Para compreender de maneira qualificada a gênese do esporte e suas implicações na sociedade enquanto ferramenta para a expansão do capital e suas implicações na Educação Física, sugerimos o trabalho de Colombo (2014). Para o nosso trabalho destacaremos de forma breve o papel do esporte para a evolução do jogo.

Nascimento (2014, p. 71) aponta que a condição mediadora do esporte em relação às práticas corporais manifesta-se de duas formas:

Em primeiro lugar, o Esporte – como forma particular de organização das práticas corporais na sociedade capitalista – permitiu o *máximo* desenvolvimento dos *conteúdos* (ou dos objetos, propriamente ditos) das

¹⁵ A principal característica da atividade lúdica no jogo de papéis é o fato de a criança criar uma situação fictícia para representar um papel de adulto, conforme o sentido que ela lhe atribui.

atividades da cultura corporal. Mais importante, foi através do Esporte que esses *objetos* puderam surgir e se desenvolver como *relações gerais e essenciais* da prática humana. Em segundo lugar, o Esporte é, *igualmente*, uma *forma* de atividade na qual as relações próprias e particulares do modo de produção capitalista se objetivam. Nesse sentido, o Esporte está para a cultura corporal assim como a Arte-espetáculo está para a Arte.

Ainda, sobre o desenvolvimento do esporte e seus avanços se comparados aos jogos populares, a autora descreve que

O Esporte permitiu um grandíssimo salto na ação livre, consciente e voluntária do homem na sua relação com as ações corporais. Mais do que em qualquer outra época e sociedade da história humana, no capitalismo, sob a forma ou a mediação do Esporte e da Arte-espetáculo, criaram-se as máximas condições para que o homem pudesse destacar dos movimentos de “dança”, “jogos”, “lutas”, “atletismo” etc. as “regras das relações humanas que permitiam o seu sucesso [na execução dessas atividades]” (ELKONIN, 1998, p. 19). Mais do que em qualquer outra época ou sociedade, as práticas corporais puderam se humanizar (Nascimento, 2014 p. 73).

Desse modo o esporte é o que se tem de mais refinado quando tratamos de ações corporais por sua especialização técnica e conhecimentos estratégicos-táticos avançados, consequentemente permitindo o máximo desenvolvimento das capacidades humano-genéricas¹⁶ neste campo.

Na área de Educação Física escolar, por não haver uma sistematização dos conteúdos e dos conhecimentos teóricos de forma que seja um consenso e comum a maioria dos professores e pesquisadores, quando vamos estudar os conceitos, quais os conteúdos da Educação Física escolar, qual a intencionalidade pedagógica – conhecimentos que se quer transmitir – a partir desses conteúdos, nos deparamos com diferentes classificações e objetivos conforme as referências que cada autor buscou e o resultado que se chegou.

No balanço teórico que realizamos durante a construção do estudo isso fica mais claro quando vemos diferentes classificações nos jogos que são admitidas. Alguns parâmetros que são levados em conta na concepção da identidade desses jogos são: as dimensões do terreno de jogo, a colocação e configuração do alvo-baliza, o tipo de

¹⁶“O homem é um ser genérico (Gattungswesen) não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também [...] quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre”. (Marx, 2004, p. 83-84).

participação, a dinâmica da pontuação, a natureza das relações entre jogadores e equipes, os tipos de oposição e os tipos de disputa pela posse da bola (Garganta; Gréhaigne, 1999).

Segundo Hernández-Moreno (1994), toda ação motora dentro de um jogo é considerada uma interação entre o praticante, o espaço de prática e outro eventual participante. Em se tratando dos jogos/esportes e práticas esportivas em geral, um fator inicialmente determinante para a categorização destes, de acordo com o autor, é o grau de variabilidade ou incerteza da ação, que dá valor ao processo cognitivo (percepção, análise e tomada de decisão) implicado nela.

De acordo com Bayer (1986), mesmo antes do aparecimento do esporte moderno (ou seja, antes do século XIX), alguns aspectos estruturais (ou invariantes) sempre estiveram presentes nos jogos coletivos. Desta maneira o autor define como jogos coletivos um conjunto de jogos que possuem as seguintes características comuns: um objeto (geralmente esférico) que pode ser lançado seja com as mãos, com os pés ou através de algum instrumento; um terreno de jogo fechado em que se desenrola a partida e limita a ação dos jogadores; um alvo/meta a atacar e outro a defender; companheiros que cooperam em função de um objetivo comum; adversários que estabelecem relações de oposição; e as regras que regulamentam a maneira de jogar proibindo ou autorizando ações.

Rose Junior (2006) fez um apanhado dos conjuntos e classificações derivadas de variados critérios de agrupamento de acordo com a singularidade de cada autor: Durand (1959) classifica em: individual, coletivo, combate, ao ar livre; Bouet (1968) sistematiza em: combate, com a bola, atléticas e gímnicas, na natureza, mecânicas; Tessie (1971), domínio dos deslocamentos, do próprio corpo, dos objetos, do oponente; Knapp (1979), abertas e fechadas. Apresentamos a seguir, o quadro realizado por Garganta (1998) indicando os jogos coletivos.

Quadro 1 – Classificação dos Jogos Desportivos Coletivos em função das diferentes categorias de referência

Categoria considerada	Classificação
Fontes energéticas	Aeróbicos, anaeróbicos, mistos
Ocupação do espaço	De invasão, de não invasão
Disputa de bola	De luta direta, de luta indireta
Trajetórias predominantes	De troca de bola, de circulação de bola

Fonte: Garganta, 1998, p. 16.

Assim, o que em primeira instância caracteriza os jogos coletivos para o autor é o confronto entre duas formações, duas equipes, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo e se movimentam, com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as sucessivas configurações que o jogo vai experimentando resultam da forma como ambas as equipes geram as relações de cooperação e oposição em função do objetivo do jogo (Garganta, 1998).

Já González (2004), analisando os diversos estudos sobre as classificações dos jogos (Parlebas, 1988; Riera; 1989; Werner; Alamond, 1990; Famose, 1992; Ruiz, 1994; Castejón, 1995, Hernández, 1994 e 1995; Hernández et. al, 1999, Hernández, 2000; Ritzdorf, 2000; Schmind; Wrisberg, 2001), buscou desenvolver uma classificação reunindo um conjunto de categorias com o propósito de identificar seus elementos universais¹⁷ e entender melhor suas lógicas internas, particularmente no que tange às solicitações colocadas por essas últimas aos praticantes das diferentes atividades.

Para a classificação dos Jogos Coletivos o autor utiliza quatro categorias a) a relação com o adversário, b) a lógica de comparação de desempenho, c) as possibilidades de cooperação e d) as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva. Considerando essas categorias os Jogos Coletivos são caracterizados de duas formas ***Esportes coletivos em que não há interação com o oponente***: são atividades que requerem a colaboração de dois ou mais atletas, mas que não implicam a interferência do adversário na atuação motora. E ***Esportes coletivos em que há interação com o oponente***: são atividades nas quais os sujeitos, colaborando com seus companheiros de equipe de forma combinada, se enfrentam diretamente com a equipe adversária, tentando em cada ato atingir os objetivos do jogo, evitando ao mesmo tempo que os adversários o façam (González, 2004).

Destarte, para Gonzáles (2004), o Jogo Coletivo está alocado em dois blocos, 1) ***esporte de rede/quadra dividida***: são os que têm como objetivo colocar arremessar/lançar um móvel em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para que cometa/m um erro, servindo somente o tempo que o objeto está em movimento. Exemplo o Punhobol e o Voleibol. 2) ***esportes de invasão ou territoriais***: constituem aqueles que têm como objetivo invadir a setor defendido pelo adversário

¹⁷ Definidos por Parlebas (2001, p. 463) como "modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento do jogo esportivo e que contêm sua lógica interna".

procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta. Como por exemplo o Handebol e o Futebol.

Por decorrerem de diferentes referências, essas qualificações, quando confrontadas, geram diferentes categorias de classificação que possuem semelhanças e singularidades. Contudo, constata-se uma prevalência de qualificações configuradas a partir da dimensão estratégico-tática, especificamente, da utilização do espaço (comum ou separado), da forma de participação dos jogadores (simultâneo ou alternado), da forma de disputa da bola (combate direta ou indireta), das trajetórias da bola (troca ou circulação da bola) e da natureza do conflito (oposição, cooperação/oposição) ou forma de interação dos atletas (Garganta, 1997).

A Educação Física escolar enquanto área de conhecimento, contém diversas abordagens e entendimentos da disciplina que são frequentemente pesquisadas e debatidas. Para cada abordagem há uma visão e um entendimento diferente do mesmo objeto a ser estudado a partir da sua perspectiva teórica. Consideramos que essas classificações dos Jogos Coletivos, as quais vimos anteriormente, partem de análises empíricas do objeto estudado por nós. Essas classificações do jogo (esporte), que também estão postas de forma semelhante na BNCC (2017), destacam as relações fenomênicas, limitando-se a realizar análises a partir dos aspectos da aparência e não das relações essenciais, de seus nexos causais, ou seja, das relações internas do objeto.

Vejamos o que entendemos sobre aparência e essência.

A aparência da realidade, devido a seu aspecto fenomênico, proporciona a compreensão imediata limitada ao aparente. Entretanto, ela não permite a compreensão de sua complexa forma de ser, desse modo exige uma compreensão mediada. Como afirma Kosik (2002, p. 14): “o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”. Essa contradição entre aparência do fenômeno e a realidade concreta se dá de modo que a aparência pode ser irreal se apresentada de modo isolado. Desta forma, como as coisas não se mostram imediatamente ao homem como são, temos que realizar um caminho, percurso, para conhecer as coisas e sua estrutura. Esse caminho é o da ciência e da filosofia (Kosik, 2002).

A essência não se manifesta no mundo fenomênico, não se mostra imediatamente. O fenômeno é aquilo que – diferente da essência oculta – se manifesta imediatamente, é o que percebemos primeiro, é dito com maior frequência. O fenômeno *indica a essência* e, ao mesmo tempo, *a esconde*. Mas porque a coisa em si se oculta, foge? Porque a

estrutura da coisa pertence a outra ordem de realidade distinta da dos fenômenos. Deste modo, se a aparência fenomênica coincidissem com a essência, não precisaríamos de ciência e filosofia (Marx, 2013).

Com isso, nossa concepção de realidade passa pela compreensão da totalidade concreta, ou seja, “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (Kosik, 2002, p. 49). “Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 2002, p. 44).

Segundo o autor (2002, p. 44-45) se a realidade é compreendida como concreticidade, como algo que possui sua própria estrutura e que se desenvolve, portanto ela não é imutável e nem definitiva, e em vista disso, não é perfeito e acabado no seu conjunto como também, não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las. De semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social ou dos diversos problemas teóricos.

Para compreender algo é necessário conhecer sua estrutura e seu movimento interno. Desta maneira determinamos seu conceito. Mediante o método que utiliza dos conceitos e da abstração, através de decomposições do todo para compreendê-lo, podemos conhecer a realidade sem nos equivocarmos somente com sua aparência. O homem é capaz de ver mais do que aquilo que percebe no imediato, mas para isso necessita um processo intelectual de pensamento que “destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o *mundo da aparência* se desvenda o *mundo real*” (Kosik, 2002, p. 16). O processo de apreensão da realidade, derivando em aprendizado, passa por este movimento do pensamento, “que atua nos conceitos, no elemento da abstração” (Kosik, 2002, p. 36).

A ação humana também é feita através da decomposição do todo. Só assim se chega a compreender a coisa, sem perder de vista a sua totalidade concreta. Deste modo, é necessária essa apreensão da realidade. Pela pesquisa fazemos a transição do pensamento acrítico, para análise materialista das ideias. Da falsa consciência para a compreensão real da coisa (Kosik, 2002).

O conhecimento tem sua gênese na compreensão da importância do papel da consciência, o reflexo da realidade captura os objetos e fenômenos do mundo por meio dos processos de atividade do pensamento. Assim, neste processo, na relação com o mundo objetivo elaboramos conceitos e categorias. Os conceitos não estão postos no mundo, são as formas em que significamos (e denominamos) as coisas que estão no mundo (Torriglia, 2018).

Imaginamos que alguém, estudando e avaliando os objetos de ensino da Educação Física, chegue à conclusão de que todos os fenômenos de que ela trata dizem respeito aos *movimentos humanos habilidosos* ou à *coordenação motora*, o que faria com que esses movimentos habilidosos se constituíssem no *objeto* de ensino e de estudo da Educação Física. Estaria essa análise equivocada? Poderíamos refutá-la como uma resposta errada? De forma nenhuma (Nascimento, 2014, p. 20).

Não estaria errado chegar a esta conclusão e, ainda, o mesmo objeto a ser estudado poderia nos levar para outras conclusões com outros elementos comuns a ele, em vista que o objeto pode nos dar diversas respostas. A questão central está na pergunta em que se fez e nas respostas em que se chegou, somente analisando essa relação podemos compreender a exatidão da resposta. Por isso, quando se fala em desenvolver indicativos teórico-metodológicos, ou compreender o que se estuda/ensina na Educação Física, devemos deixar claro em qual perspectiva nos embasamos e para qual finalidade serve estes indicativos. Qual a finalidade da produção deste conhecimento? Se é para uma finalidade biológica centrada no movimento e na atividade física as respostas serão uma, entretanto, se for orientada para o ensino da cultura corporal com vistas a formar um ser capaz de desenvolver suas máximas possibilidades e potencialidades, aptos para compreender a realidade social, cultural, histórica e política em que estão inseridos, a fim de agir criticamente, e com isso transformá-la em um lugar melhor para se viver, ou seja, uma educação libertadora, as respostas serão outras (Nascimento, 2014).

Ao dizermos que o *fenômeno* com o qual a Educação Física lida é a “*motricidade*”, ou o “*movimento humano*”, ou a “*atividade física*”, ou a “*cultura corporal*”, não estamos apenas constatando ou nomeando um fato empírico (um fenômeno em si), mas estamos, já, propondo uma determinada interpretação (ou teorização) desse fenômeno e, assim, estamos produzindo um determinado fenômeno científico. Precisamente, aqui, no processo de explicitação do *objeto de estudo* e de *ensino* da Educação Física – explicitação tanto do seu termo designador quanto dos seus significados –, é que as investigações científicas da Educação Física começam a se constituir como tais e, ao mesmo tempo, a se cindir em diferentes perspectivas teóricas e filosóficas (Nascimento, 2014, p. 17).

A partir disso, reforçamos a nossa posição de que a Educação Física escolar lida com a Cultura Corporal. E para compreender a organização do Jogo Coletivo e suas relações essenciais gerais é necessário irmos além da aparência imediata do fenômeno. No próximo subitem trataremos de pesquisas que buscaram compreender a organização do objeto de estudo.

4.1 A CULTURA CORPORAL E SUAS RELAÇÕES ESSENCIAIS

A Educação Física enquanto área do conhecimento, abarca objetos de ensino que podem nos dar diferentes respostas de qual é o conhecimento fulcral a ser trabalhado na área. Um objeto contém infinitas respostas e maneiras diferentes de ser analisado.

Cada área do conhecimento foca em questões e respostas diferentes para o estudo do objeto analisado. Podemos usar como exemplo o esporte, mais especificamente o Futebol. Um professor de História a partir do Futebol pode explicar a sua relação com a ditadura militar que ocorreu no Brasil entre os anos de 1964-1985, mostrando como o Futebol era uma ferramenta usada pelos militares para o apassivamento da população e disseminador de um sentimento nacionalista com a Copa do Mundo de 1970, utilizando a seleção brasileira para fazer propagandas com slogans como “Brasil, ame ou deixe-o”, “pra frente Brasil, do meu coração” dentre outras estratégias que o governo usava na época para este fim, utilizando o esporte. Um professor de Ciências com objetivo de estudar o corpo humano pode usar o Futebol para explicar como funciona o sistema respiratório ou cardíaco, a mudança de frequência dos batimentos, como ocorre este fenômeno. Desta maneira, vemos um pouco da diversa quantidade de indagações que o mesmo fenômeno nos leva a pensar e as suas infinitas respostas.

Dentro da própria área de Educação Física percebemos que a partir de cada corrente pedagógica que se desenvolveu no país do mesmo objeto foram extraídos conhecimentos utilizados para fins diferentes, para transmitir conteúdos diferentes. E por isso, é necessário aqui elencar nossos pressupostos teóricos, em qual perspectiva nos embasamos, em qual direção aponta a bússola que nos guiará para compreender qual é o conhecimento essencial da Educação Física e do Jogo Coletivo.

A partir dos pressupostos que a teoria Histórico-Cultural apresenta, julgamos coerente sua afirmação do ser humano como produto da cultura, que se desenvolve por meio da apropriação dos sentidos e significados constituídos historicamente. Por decorrência, a Educação Física não pode pensar o seu campo fora desse pressuposto, quer

dizer, tomar a Cultura Corporal como seu objeto de estudo em sua constituição sócio-histórica. Sua apropriação pelas novas gerações contribui para a formação como partícipe do gênero humano. Tal compreensão acerca desse objeto de ensino, formulada inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992), apresenta contribuições à formação humana à medida em que o saber historicamente produzido referente à Cultura Corporal passa a ser objeto de apropriação do homem.

Uma inicial compreensão sobre a natureza do objeto de ensino da Educação Física refere-se a sua condição de ser uma “ciência da prática” ou uma “ciência da ação” (Gamboa, 2007). Desta forma, a Educação Física tem o papel de produzir conhecimentos relacionados à atividade pedagógica, sistematizando os objetos de ensino com o intuito de contribuir na produção da natureza humano-genérica de cada sujeito. Este objeto de estudo e ensino trata-se da Cultura Corporal, desta maneira, os conhecimentos trabalhados a partir deste objeto são da história da cultura humana, o que de essencial a humanidade produziu a partir desta atividade corporal na prática social.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 43), “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.” A Educação Física escolar, como área que estuda e ensina a Cultura Corporal, abarca uma ampla quantidade de manifestações, deste modo se faz necessário uma teorização sobre o que é fulcral na Cultura Corporal. Quais as relações essenciais devem ser tratadas em atividades como Jogo, Luta, Dança, Atletismo, Brincadeira, Ginástica etc. e quais os critérios pedagógicos para a escolha de uma ou outra prática corporal.

Dessa maneira, para cumprir a finalidade de fazer com que as pessoas se apropriem das atividades humanas relacionadas à Cultura Corporal, é preciso que seu conteúdo manifeste o movimento lógico e histórico dos objetos que a compõem, ou seja, explicitar as relações essenciais a fim de superar o conteúdo empírico do conhecimento (Nascimento, 2014).

O caminho percorrido para chegar às respostas do processo de gênese e desenvolvimento das relações essenciais gerais da Cultura Corporal foi trilhado por Nascimento (2014). A autora efetivou uma análise detalhada sobre o objeto em sua tese, da qual traremos os pontos principais que nos auxiliam a cumprir os objetivos traçados neste trabalho. O leitor caso tenha interesse em compreender mais este processo de gênese e desenvolvimento poderá conferir na própria obra. Sendo assim, nos detenhamos na síntese do que a autora chama de relações essenciais gerais.

A Educação Física, na condição de disciplina escolar, tem por finalidade ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos encarnados nas atividades da Cultura Corporal. É necessário, por meio da atividade pedagógica, superar a forma hegemônica pela qual nos relacionamos com a realidade, a forma empírica. Na busca da conceituação dos objetos de ensino da Educação Física, a autora destaca a importância de extrapolar os limites de sua nomeação empírica. Nascimento (2014, p. 17) aponta o seguinte questionamento: “Qual o fenômeno *particular* que a Educação Física trata em sua prática de ensino, fenômeno esse que *aparece* nos jogos, nas danças, nas lutas e nas ginásticas e que se constitui como o *objeto* de sua ação pedagógica?” Como resposta, reafirma a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, referindo-se a um tipo particular de prática social.

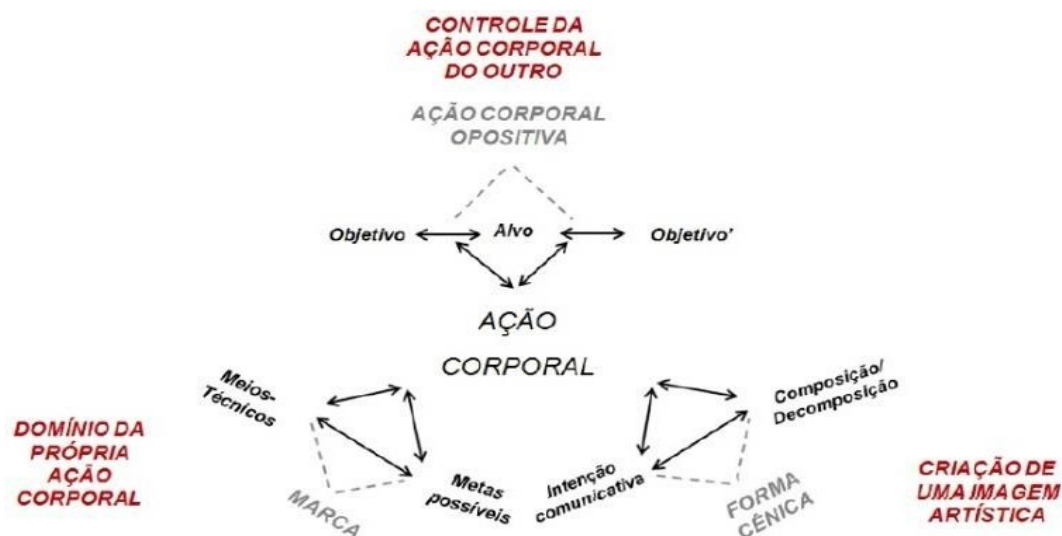
Nascimento (2014, p. 38), em sua investigação estabelece que o ponto de partida da análise dos objetos de estudo e ensino das atividades da cultura corporal “reside nas *relações internas*, naquelas *relações sociais*, necessárias e essenciais da Cultura Corporal, que estão *objetivadas* em suas atividades e que podem ser transformadas em *conceitos*”. Essas relações essenciais referem-se ao conjunto das relações sociais que são determinações fundamentais para o processo de surgimento e desenvolvimento da Cultura Corporal. Ou seja, o que se propõe a estudar na Educação Física a partir do Jogo, dança, luta etc.? Qual o traço essencial desses fenômenos?

De acordo com Nascimento (2014, p. 42, grifos da autora),

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as quais nomeamos **criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal**. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física.

A fim de explicar as relações essenciais das atividades da Cultura Corporal, Nascimento (2014, p. 54) utiliza um modelo teórico (figura 1) e destaca que modelos teóricos “permitiram ‘manipular’, testar e modificar os conteúdos das relações da Cultura Corporal de forma ‘livre’ das condições ou circunstâncias particulares nas quais elas sempre se apresentam”.

Figura 1 – Modelo teórico das relações essenciais das atividades da Cultura Corporal



Fonte: Nascimento (2014, p. 55).

A autora explica que a ação corporal ocupa o centro do modelo, dado que, a ação está direcionada a um objetivo, na área da Cultura Corporal estes objetivos são a produção de uma forma cênica, uma marca ou ação corporal opositiva. “A ação corporal, portanto, irá se estruturar concretamente de acordo com os objetivos que orientam essa ação e os *objetos* que a direcionam ou a incitam a agir” (Nascimento, 2014, p. 54).

Nascimento (2014) assinala que qualquer atividade particular e concreta da Cultura Corporal terá uma das relações do modelo teórico como central, ao mesmo tempo em que as outras existirão como relações parciais.

[...] qualquer atividade particular concreta da cultura corporal apresentará uma estrutura na qual uma dessas relações ocupará o seu centro [...] ao mesmo tempo em que as demais existirão nessa estrutura particular como relações parciais ou simples (Nascimento, 2014, p. 56).

O Jogo Coletivo apresenta como central em sua estrutura a relação de *controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço*. A finalidade principal é a ação corporal opositiva. Independente de qual seja o Jogo Coletivo todos eles apresentarão os mesmos elementos estruturantes: regras; dinâmica de ataque e defesa; conhecimentos táticos e estratégicos (Nascimento, 2014).

Essa é sua relação essencial geral (enquanto Jogo Coletivo), no entanto, cada modalidade apresenta seus conhecimentos próprios também. A técnica, como instrumento, como modo de execução/atuação primoroso (Colombo, 2021), elucida essa

diferenciação dos conhecimentos próprios de cada Jogo Coletivo, por exemplo. Por isso estamos adotando a ideia de um organismo (conhecimento) técnico-tático-estratégico. Não poderia ser diferente. Mesmo porque, a dinâmica dos sujeitos em jogo com a rede - do voleibol - impõe uma outra relação humana com o Jogo Coletivo, assim como a relação da cesta/tabela/arremesso - no basquetebol - imputa e solicita outras ações e operações de outra qualidade. Tanto no basquetebol quanto no voleibol há o movimento corporal de salto seja para o arremesso no basquetebol ou no ataque do voleibol, entretanto o movimento técnico do salto das duas modalidades se diferencia devido às singularidades de cada jogo. Esses gestos técnicos são particulares de cada jogo, podendo ou não apresentar semelhanças na sua execução, entretanto o objetivo da ação é o mesmo, o de oposição ao adversário.

O movimento corporal de salto que citamos na modalidade de basquetebol e voleibol também está em outras atividades particulares da cultura corporal como (*criação de uma imagem artística* ou *controle da ação do outro*). O que vai diferenciar estes movimentos de salto é o objetivo que se quer alcançar a partir dessa ação corporal e conseqüentemente a forma técnica de execução do movimento.

Esses objetivos, próprios da estrutura de uma ou outra atividade particular da cultura corporal, transformam de maneira decisiva a relação do sujeito com o “movimento corporal de salto”; fazem emergir, justamente, a própria *ação corporal como tal*: a ação corporal como *forma cênica*, como *marca*, ou como *ação opositiva*. Cada uma dessas *ações*, ao mesmo tempo, existe como ação estimulada pelo *objeto-motivo* geral da atividade da qual faz parte: a criação de uma imagem, o domínio da própria ação e o controle da ação do outro, respectivamente (Nascimento, 2014, p. 55).

A autora destaca que cada uma das relações essenciais possui seus nexos internos, que determinam sua existência e desenvolvimento: na criação de uma imagem artística, temos as relações entre a intenção comunicativa e os processos de composição e decomposição das ações corporais; no controle da ação corporal do outro, as relações entre objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo; no domínio da própria ação, as relações entre os meios técnicos e as metas possíveis.

Nascimento (2014, p. 128) esclarece que toda atividade da Cultura Corporal existe em três dimensões e que sua conceituação deve ser uma síntese delas:

a) como *relações humanas*, formas *ideais* da materialidade das relações sociais, encarnadas nos objetos dessas atividades; b) como *formas concretas* de atividade: *estruturas particulares* formadas a partir de uma síntese entre as relações essenciais e gerais da cultura corporal e as condições mediadoras (o

Esporte e a Arte-espetáculo) a partir das quais essas atividades foram produzidas e são reproduzidas em nossa sociedade; c) como atividades apropriadas pelos sujeitos, *sujeitos em atividade*, que ao agirem nessas estruturas, produzindo os seus *objetos*, fazem tais atividades existirem *para si*.

Para compreendermos melhor o modelo acima, veremos a seguir o que a autora discorre sobre o controle da ação corporal, ao qual corresponde ao Jogo Coletivo que é o nosso interesse neste trabalho.

4.2 CONTROLE DA AÇÃO CORPORAL DO OUTRO: O JOGO COLETIVO

Como já apresentamos, as atividades da Cultura Corporal jogo e luta possuem como objeto central o controle da ação corporal do outro. A fim de justificar essa afirmação é necessário compreender as particularidades que o objeto assume, principalmente no jogo, quanto explicar a partir disso os conteúdos internos do próprio objeto, sintetizados na relação de “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*” (Nascimento 2014, p. 164).

Para compreendermos esta afirmação é necessário inicialmente entender algumas questões como, qual o conceito de alvo que a autora trabalha? que seria o alvo e os objetivos opostos nessas atividades da Cultura Corporal que compõem a estrutura do objeto de *controle da ação do outro*?

Nascimento (2014, p. 167) entende que:

O conceito de *alvo* não se reduz a simples materialidade palpável de um objeto ou coisa (...). O *alvo* existe somente na sua relação interna com os *objetivos* que se direcionam a ele, ao mesmo tempo em que o objetivo só se materializa na sua relação com um determinado *alvo*. O *alvo* em si (em sua materialidade sensível) não apresenta ainda qualquer sentido na estrutura da atividade de *controle da ação corporal do outro*. Para ganhar sentido ou “vida”, ele precisa estar conectado com o *objetivo* com o qual se agirá, conexão essa que fará emergir o *problema geral e fundamental* que deve ser resolvido na atividade em questão.

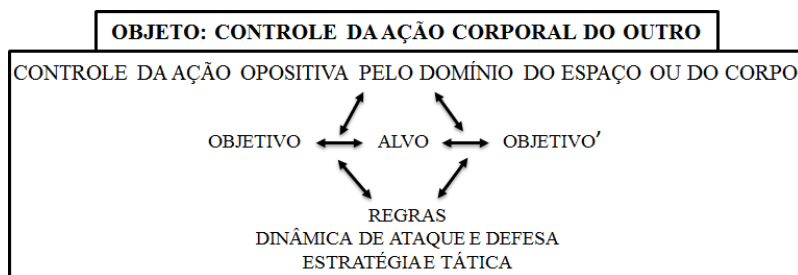
Com a exposição desses conceitos poderíamos nos perguntar: o que é, então, o alvo de qualquer jogo? Seria o instrumento? Seria o adversário? Para compreendermos melhor a conceituação da autora vamos usar, a título de exemplo, o Futebol. O alvo existe somente na sua relação com os objetivos do jogo, que, como já foi dito, são mutuamente opostos entre si. Desta maneira, tanto a bola, quanto o corpo do jogador não se caracterizam como opostos com objetivos contrários e sim, concorrentes direcionados ao mesmo alvo. A existência de uma situação concorrente não representa a estrutura de

controle da ação corporal do outro. Essas situações de disputas se apresentam apenas como um dos momentos do qual, os objetos da Cultura Corporal podem se manifestar. Por isso, a disputa de um alvo não necessariamente é suficiente para caracterizar a relação de controle da ação corporal do outro como o objeto central de uma dada atividade da Cultura Corporal. Esses dois elementos, bola e o corpo do adversário em movimento, agem como intermediários para o verdadeiro alvo do jogo que é a conquista do território/espço (Nascimento, 2014). Logo, qualquer Jogo Coletivo possui como “*alvo-objetivo* geral, a relação de *controle da oposição do outro pelo controle do espaço de jogo*” (Nascimento, 2014, p. 167-168).

Dito isso, quando dois times de Futebol estão se enfrentando o objetivo principal é dominar zonas do campo, determinados espaços de jogo que para aquele momento é mais importante ou que faz parte do planejamento técnico-tático-estratégico com a intencionalidade de controlar o oponente, dominando-o tanto nos momentos que possui a posse do instrumento de jogo (realização de um ataque), quanto no momento que não possui a posse do instrumento (efetivação da defesa). Estas ações de domínio são pensadas a partir da elaboração de um plano técnico-tático-estratégico, que leva em consideração as qualidades e fraquezas de sua equipe como também da equipe oposta, o conjunto de regras do jogo/esporte e o ritmo das ações tanto singulares como coletivas. A partir desses e de outros diversos elementos do jogo as equipes pensam variadas formas de atuação para efetivar o seu domínio e obter sucesso durante a partida. De imediato não existe uma forma singular de se jogar um jogo.

Milak (2019) apresenta um modelo que representa o objeto de controle da ação corporal do outro com base nos pressupostos teóricos de Nascimento (2014). O objeto de controle da ação corporal do outro, como explanado anteriormente, possui como centralidade objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo. Nessa relação o objetivo-alvo consiste em controlar a ação opositiva pelo domínio do espaço no caso do jogo. Além disso, o jogo se manifesta e se realiza nos seus elementos constitutivos, que são as regras, a dinâmica de ataque e defesa, a análise e a percepção e os conhecimentos estratégicos e táticos.

Figura 2 – Modelo semiótico do objeto de controle da ação corporal do outro



Fonte: Milak (2019), com base nos pressupostos de Nascimento (2014).

Quando em um Jogo Coletivo falamos sobre um alvo, logo pensamos no local cujo a finalidade é de pontuação, no objetivo fim do jogo, um objeto físico que é no Futebol a trave, no Basquetebol a cesta etc. Nascimento (2014) discorre que o objeto físico faz parte do espaço a ser conquistado. O objetivo de dominar os espaços e as ações do adversário são para pôr fim, dominar o espaço do gol, cesta etc. E marcar o ponto/gol, entretanto, este objetivo fim está relacionado ao momento de ataque, já no momento de defesa a equipe tem o objetivo de controlar os espaços de jogo de maneira que impeça a equipe adversária de chegar perto de sua meta, para conseguir ter sucesso nesses dois momentos é necessário controlar as ações do corpo do outro. Por isso os objetivos são mutuamente opostos.

Na intenção de compreender algumas características específicas dessas atividades, bem como o modo como o objeto de controle da ação corporal do outro se manifesta e se realiza em seus elementos constitutivos: regras; dinâmica de ataque e defesa; conhecimentos estratégicos e táticos, na sequência passaremos a apresentá-los e discuti-los.

4.2.1 As regras no Jogo Coletivo

Para que um jogo seja executado ele necessita ser composto por um conjunto de regras. Esse conjunto de regras estabelece inicialmente os limites e possibilidades de ação dentro de determinado jogo, elas são incorporadas na ação de quem joga. Nascimento (2014, p. 169) aponta que a regra do jogo define “o *espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos”. Entretanto, isso não significa que os jogadores ficarão *engessados* no conjunto de regras e com ações previsíveis. A partir da assimilação das regras por parte dos jogadores, eles podem tomar suas decisões concretas explorando diversas possibilidades dentro do jogo.

É fundamental que os participantes tenham consciência das regras, pois sem elas a atividade não se estabelece. Entretanto, é o objeto da atividade que ““(…) orienta os sujeitos para as *possibilidades* de ação na atividade em questão; orienta para o conteúdo principal com o qual os jogadores devem lidar e que estão sintetizadas em modos de ação objetivados no objeto em questão.” (Nascimento, 2014, p. 170,).

Nesse sentido, a aceitação e a consciência das regras devem ser automatizadas para que o indivíduo ou a equipe possam criar as situações de jogo. Quando as regras já foram apropriadas, ganha destaque o objeto de controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço. As regras não devem ser a ação principal na atividade, pois, se assim for, o participante não conseguirá agir na atividade visando controlar a ação corporal opositiva (Nascimento, 2014).

Num jogo de Queimada¹⁸ em que há a regra do cemitério¹⁹ e que os jogadores deste local só podem jogar as bolas que estão dentro desse espaço, inicialmente contrária a vontade do jogador que é de jogar todas as bolas de qualquer local em que elas estejam. A vontade de realizar a atividade faz com que os jogadores se envolvam de modo que se sujeitem suas ações às regras. Entretanto as regras têm um papel organizacional do jogo e determina quais ações corporais gerais os jogadores podem realizar, o que é permitido ou possível de penalidade, todavia, ela não determina as ações concretas dos jogadores. Desta forma, o jogo não é previsível por conta do conjunto de regras, mas sim, após compreender o conjunto de regras os jogadores devem criar situações de jogo (Milak, 2019).

Ao passo que as regras devem ser aprendidas como uma condição para que os sujeitos relacionem-se e se apropriem do *objeto* da atividade de que tomam parte. Os objetos da atividade devem ser apropriados como uma condição para que os sujeitos ajam consciente e voluntariamente nas situações de jogo e, assim, possam *criar*, eles mesmos, *novas situações* para o jogo em questão. (Nascimento, 2014, p. 171).

Desta maneira, para o jogador atuar com sucesso no jogo terá que destacar do conjunto de condições e situações do jogo aquilo que representa as ações *necessárias e essenciais* para a existência desse jogo como uma forma particular do objeto de controle

¹⁸ É um jogo coletivo em que os jogadores de duas equipes tentam acertar os oponentes com uma ou mais bolas, evitando serem atingidos. O objetivo de cada equipe é eliminar todos os membros da equipe adversária, acertando-os com bolas lançadas.

¹⁹ Local onde os jogadores eliminados permanecem, geralmente atrás da linha de fundo do campo da equipe adversária.

da ação do outro. Desta forma, os modos de ações gerais de um jogador no momento que os jogadores estão defendendo ou atacando não está dado no conjunto de regras, mas sim pelo objeto da atividade de jogo em questão, entendendo assim quais os limites que o jogo estabelece e, concomitantemente, quais as possibilidades de agir concretamente no jogo em questão.

As possibilidades de ação são inúmeras e o que se pretende é que a partir das regras os jogadores compreendam que o jogo tem um objetivo específico e o jogador da outra equipe tem um objetivo diretamente oposto. Dessa forma, compreendendo essas relações o jogador possa agir de forma ativa e consciente se organizando num plano coletivo técnico-tático-estratégico, compreendendo as relações de ataque e de defesa postas neste jogo e agindo coletivamente para alcançar o objetivo central que é controlar as ações da equipe adversária pelo domínio do espaço de jogo (Nascimento, 2014).

As regras são o quadro do jogo. Um jogo inteligente postula uma boa compreensão das regras. É muito importante que sejam formuladas com clareza e precisão, antes do início do jogo, e que se indique de uma maneira igualmente precisa o objectivo interno do jogo. Regras demasiado complicadas exigem uma atenção também demasiado grande e excluem, numa primeira altura, e numa larga medida, todo o pensamento tático. Só se podem exigir aos alunos actuações tácticas quando conhecem as regras. (Mahlo, s/d, p. 192).

Conforme o exposto é coerente concluir que as regras não se constituem na ação principal dos jogadores, mas sim a partir da compreensão delas é que os jogadores têm a condição objetiva de criar conscientemente as suas ações coletivas dentro do jogo. Ações essas que auxiliem a atingir os objetivos estabelecidos de um jogo.

4.2.2 Dinâmica de ataque e defesa

Os objetivos mutuamente opostos se materializam na dinâmica de ataque e defesa. O ataque e a defesa não precisam se manifestar como uma dinâmica integral para cada participante ou equipe. Não necessariamente cada participante tem que desempenhar os papéis de atacante e defensor. O essencial é que se estabeleça uma oposição mútua entre objetivos (Nascimento, 2014).

De acordo com Nascimento (2014), a existência mais simples na situação de objetivos mutuamente opostos ocorre quando um participante ou equipe ataca e outra defende. Podemos citar aqui uma brincadeira tradicional que é o Pega Congela, enquanto um sujeito é o pegador (ataca) os outros fogem para não ser pegos (se defendem). Em

sua forma mais complexa manifesta-se quando há uma simultaneidade nas ações, ou seja, um mesmo participante ou equipe ataca e defende ao mesmo tempo. Podemos citar os esportes coletivos, enquanto o time está atacando com a posse do instrumento de jogo, não deixa de ser também uma ação de defesa, pois mantendo a posse do instrumento de jogo impossibilita o adversário de atacar e, em caso de perde-la, está organizado para realizar a defesa.

A compreensão sobre essas situações simples ou complexas é importante para a elaboração das tarefas de ensino com um determinado objeto. Às vezes, quando simplificamos demais uma determinada atividade, acabamos por modificar sua estrutura, o que pode descaracterizar a relação essencial em questão (Nascimento, 2014).

Bayer (1994) acredita que os Jogos Coletivos possuem uma estrutura comum e que se desenvolvem dentro de uma mesma lógica, desta forma tornando-se possível um mesmo tratamento pedagógico para o seu ensino. O autor indica seis princípios operacionais comuns entre as modalidades, sendo três para o ataque e outros três para a defesa.

No Jogo Coletivo a forma que a equipe desenvolverá esta dinâmica de ataque e defesa está relacionada ao plano tático-estratégico com a intenção de controlar o espaço de jogo e conseqüentemente a ação corporal do outro. O planejamento desta dinâmica considera outros conteúdos do complexo tático-estratégico, os quais, veremos adiante. De acordo com Bayer (1994) os três princípios operacionais de ataque são: *conservação individual e coletiva do instrumento de jogo, progressão da equipe e do instrumento de jogo em direção ao alvo adversário e finalização da jogada, visando à obtenção do gol/ponto*. Já os três princípios operacionais de defesa são: *recuperação da posse do instrumento de jogo; impedir a progressão da equipe contrária e do instrumento de jogo em direção ao próprio alvo; e proteção do alvo visando impedir a finalização da equipe adversária*.

A partir dessas operações de ataque e de defesa o autor define os princípios operacionais do jogo, essas regras de ação individuais e coletivas se constituem nos mecanismos necessários para a instrumentalização dos princípios. São os meios necessários para se atingir o êxito. Entendemos esses princípios operacionais de Bayer como macro princípios, ou seja, eles orientam de forma geral as ações individuais e da equipe.

Dentro da dinâmica de ataque e defesa há outros conhecimentos que poderíamos considerar como especializações dentro dos princípios de operacionalização que são os

conhecimentos táticos e estratégicos, os quais veremos a seguir com o estudo de Euzébio (2017).

4.2.3 Estratégia e tática no Jogo Coletivo: seus conteúdos internos

Embora os termos estratégia e tática sejam centrais nas discussões sobre o ensino dos Jogos Coletivos eles não apresentam uso consensual na literatura. Os dois termos por exemplo, são empregados frequentemente com diferentes significados e outras vezes como sinônimos. Isso acontece pelo amplo número de estudiosos que buscaram pesquisar o assunto a partir de perspectivas diferentes do objeto, como também, por ser tema de inúmeras áreas como, política, economia, guerras, dentre outros. Fato é que a definição desses termos é tarefa relevante para a captura mais aproximada possível do objeto estudado, com isso auxiliando na compreensão dos conhecimentos do complexo tático-estratégico.

Neste trabalho não trataremos da gênese da tática e estratégia, bem como não pretendemos trazer as definições dos diversos pesquisadores, por entendermos que já há na área trabalhos que abarcam esse balanço teórico. O leitor, caso tenha interesse em compreender mais este processo de gênese e desenvolvimento, poderá conferir na tese de Euzébio (2017) que percorreu um caminho lógico histórico. Sendo assim, utilizaremos a obra do autor, bem como outras obras para compreendermos a essência deste fenômeno e os conhecimentos internos da tática e da estratégia.

Inicialmente cabe pontuar que o autor em sua tese buscou conceituar o que é tática e o que é estratégia, como também, quais os conteúdos internos deste complexo. Entretanto, não pretendeu produzir um conceito fechado e sim uma apresentação com condicionantes entendendo o movimento dialético entre os conceitos, salientando que “a tática é tática em relação à estratégia e a estratégia só pode suportar-se como tal na existência da tática.” (Euzébio, 2017, p, 195).

Nascimento (2014, p. 213-214) destaca que

Uma segunda questão que nos parece importante para a conceituação da estratégia e de tática refere-se as suas condições de não serem “termos *absolutos*”; não existem ações estratégicas e as ações táticas em si mesmas. Essa forma de conceber os conceitos de estratégia e de tática como termos a partir dos quais poderíamos “classificar” quaisquer ações de jogo de modo absoluto acaba por se esquecer de que, antes de serem conceitos, estratégia e tática são ações reais: *relações* realmente existentes nos jogos. Uma ação de jogo não é *ou* uma coisa *ou* outra em si mesma, de forma independente da sua relação com as outras ações de jogo. Uma ação pode desempenhar, em uma dada situação (em certo jogo e/ou para certo time), o papel de

estratégia e, em outra situação (digamos para um outro time, ou para aquele mesmo time, mas jogando contra outro adversário), o papel de tática. Contudo, ao mesmo tempo em que não queremos nos perder na rigidez da simples classificação das ações ou no “grupo” da estratégia ou no “grupo” da tática, tampouco podemos nos perder na *relativização* dessas ações: na falsa ideia de que estratégia e tática são a mesma coisa.

A autora ainda discorre sobre as afirmações frequentes de que a estratégia se mantém no campo das ideias e a tática da execução.

Estratégia e tática *são* ações dialeticamente relacionadas. Se elas *aparecem* para nós como ações dicotômicas, ações separadas em sujeitos distintos, isso é outra coisa: não é o que ela é de fato, mas como ela *aparece* sob determinadas condições. É por essa razão que afirmamos a impossibilidade de compreendermos a estratégia e a tática como termos absolutos, como ações que existem e podem ser tratadas (analisadas) em si mesmas e separadamente uma da outra. As ações estratégicas e as ações táticas não são ou uma coisa ou outra, em si mesmas, e de forma independente das suas mútuas relações. Além disso, não nos parece adequado separar a estratégia e a tática por suas dimensões ou formas *externas*: a estratégia como a “abstração” e a tática como a “execução”. Ao contrário, ambas são, ou estão, no nível da abstração e incorporam-se às ações externas e concretas dos sujeitos de modo que, ao observarmos uma ação, ela será sempre, em diferentes graus, estratégica e tática (Nascimento, 2014, p. 220).

Destarte, é possível considerar que as duas ações refletem a mesma relação, ainda que, cada uma de um modo particular: a relação entre os fins e os meios para se atingir tais fins.

A tática relaciona-se organicamente com a estratégia, na medida em que expressa – em relação a ela – os *meios* para atingir os fins desejados e traçados pela estratégia. Ao mesmo tempo, a tática possui uma relativa autonomia em relação à estratégia, porque explícita, para si, outra relação entre fins e meios, que no caso, se expressa como uma relação entre a ação tática (fim) e as “*operações*” (os meios) para concretizar tais ações (Nascimento, 2014, p. 217).

Parlebas, citado por Garganta e Oliveira (1996), reflete sobre a maneira de conceber, sem dicotomizar, tática e estratégia. A decisão não pode estar separada da ação. Inclusive, a estratégia pode mudar no terreno de disputa por conta da realidade dada. As táticas estão subordinadas à estratégia, mas não de maneira estática. Desta forma nos Jogos Coletivos não podemos separar a estratégia como papel do treinador, fora do terreno de jogo, e as táticas como tarefas dos jogadores; ou seja, que cada jogador deve ser um estrategista para integrar suas soluções táticas individuais no projeto coletivo (Garganta; Oliveira, 1996). Para Santana (2008) devemos superar esta dicotomia entre

estratégia e tática, para desenvolvermos jogadores críticos e pensantes (dentro e fora do campo de jogo).

Compreendendo essas relações mútuas das ações tático-estratégicas e entendendo que as duas estão numa dimensão abstrata, ou seja, no campo do pensamento, como também, no campo da ação, Euzébio (2017) evidencia um apanhado geral de conceitos de tática e estratégia desenvolvidos por diversos autores, dialogando com estes conceitos e entendendo em que cenários eram criados. A partir deste entendimento desenvolveu um conceito para esses termos.

Entendemos a estratégia como a atividade que estabelece, a partir de uma análise ampla, um plano de ações, decalcado das alternativas possíveis, que procura constituir vantagens em direção aos objetivos pretendidos. A tática é, então, o conjunto de operações, conscientemente orientadas a resolução dos problemas imediatos, demandados por este contexto de confrontação (Euzébio, 2017, p. 209).

Desta forma, nos Jogos Coletivos o jogador deve responder taticamente às situações que se apresentam na partida em tempo hábil. A tática exprime-se por comportamentos observáveis e não depende somente da vontade do jogador. Ela decorre de um processo decisional metódico (no sentido de ser organizado por um método), regulado por normas, que depende de certo grau de consciência pressupondo informação e conhecimento. Este conhecimento refere-se: (1) aos sujeitos da ação, ou seja, aqueles que se enfrentam – oposição e colaboração; (2) às condições em que se desenvolve o confronto – ou seja, as situações; (3) à relação intrínseca com os objetivos; (4) ao caráter sistemático refletido nos planos e alternativas para a resolução dos problemas postos – a dimensão técnico-estratégico-tática de tudo isso (Garganta; Oliveira, 1994). Deste modo, a tomada de decisão do jogador é estratégica e por isto “é altamente situacional, colocando-lhe assim uma tripla exigência: tempo-espaço-situação” (Greco, 2001, p. 49).

Pensar tática e estratégia é planejar através de análise e síntese, esse planejamento ocorre necessariamente na situação de objetivos opostos. A estratégia no esporte é a chave que permitirá adquirir uma vantagem efetiva. Para isso necessita de uma leitura dos pontos fortes e fracos da nossa equipe e do oponente, bem como *colocar as pessoas certas nos lugares certos* fazendo o que foi planejado no momento certo (Euzébio, 2017).

Nem sempre os planejamentos atingem o sucesso, em vista que existem alguns fatores condicionantes como a interpretação do cenário, mudança de conjuntura, ou algum acontecimento inusitado. Como nos esportes coletivos sempre há um concorrente,

pode ser que a equipe *fez tudo certo*, todavia, a equipe adversária teve uma estratégia ainda mais consistente e colocou em prática de forma mais coesa sendo, assim, superior durante o jogo. Vemos aqui que a tática e a estratégia dependem dos diversos cenários que aparecem durante o planejamento e sua operação. Desta maneira, para pensar tático e estrategicamente no Jogo Coletivo é necessário produzir uma análise comparativa e relacional com a equipe oposta no intuito de alcançar uma vantagem perene sobre os adversários. Para todo esse processo acontecer é necessário um processo de pensamento diferente do habitual (Euzébio, 2017).

Greco (1989) afirma que para o ensino/treinamento do Jogo Coletivo é necessário dedicar mais tempo às questões táticas ao invés do treinamento do gesto técnico isolado como acontece na maneira tradicional, inclusive nas idades mais precoces. De modo que para possibilitar o aprimoramento da tomada de decisão dos jogadores é necessário a assimilação e a apropriação dos conhecimentos tático-estratégicos existentes no jogo em questão. Ou seja, o que o autor quer dizer é que o gesto técnico não deve ser tratado de maneira isolada do todo do jogo, mas na sua relação com a tática e a estratégia.

Euzébio (2017) aponta que dentro da tática e da estratégia existem alguns conteúdos/conhecimentos importantes a serem tratados para desenvolver um plano de jogo. Ele apresenta 12 conteúdos teóricos internos dos conceitos de tática e estratégia, contribuindo na defesa de seu ensino nas aulas de Educação Física escolar. O autor não nega a possibilidade de existir outros conteúdos internos dentro desse complexo, entretanto, a partir das análises pelas características de essencialidade, centralidade, de perenidade, identificou 12 sub-conteúdos por meio de um movimento lógico-histórico de gênese e desenvolvimento da tática e da estratégia no Jogo Coletivo.

Nesse aspecto, referente ao conteúdo tático-estratégico existem alguns conteúdos internos a serem considerados para o desenvolvimento de um plano de jogo conciso e consistente. Antes de tudo deve-se ter *informação* sobre a sua equipe, seu adversário e objetivo, para com isso, poder planejar de forma mais assertiva dentro de um campo de possibilidades. Como saber qual a melhor tática e estratégia usar num determinado cenário se não há informação sobre ele? A informação além de ser fundamental necessita ser precisa, caso a equipe tenha informações imprecisas poderá montar um plano que provavelmente ruirá levando ao insucesso.

Após adquirir o máximo possível de informações precisas sobre sua equipe, o adversário e o objetivo, se fazem necessário a *avaliação da correlação de forças* entre si e seu(s) adversário(s), analisar qual é mais forte, melhor/pior em cada cenário de jogo ou

setores de campo/quadra, entre outras diversas circunstâncias. Quanto maior e mais aprimorado for essa análise e síntese da correlação de forças mais opções tático-estratégicas a equipe irá dispor para superar o(s) adversário(s). Para saber como agir é importante esse conteúdo para perceber suas opções de ataque e defesa reconhecendo, assim e de forma articulada, a *definição* dos *pontos fortes e fracos*, seu(s) e de seu(s) adversário(s), toda a equipe por melhor que ela possa ser terá sempre um ponto de menos excelência, como também, toda a equipe por pior que ela possa ser, em alguma característica ela se destaca mais. Uma equipe de Basquetebol com jogadores muito altos terá um jogo forte de garrafão, entretanto, essa equipe será mais lenta, desta maneira, tendo como seu ponto fraco um jogo lento de transição. Essa análise das suas características e de seu(s) adversário(s) se faz essencial para saber de que maneira os enfrentar (Euzébio, 2017).

Outro fator importante é a *relação ataque/defesa* condicionada pela correlação de forças. São inúmeras as variáveis de análise, mas basicamente o ataque é o momento de conquista, a defesa é o momento de conservação de força, espaço e posição. Essa dinâmica precisa acontecer de forma coesa e é essencial para o conjunto tático-estratégico. É necessário fazer a leitura correta se a equipe irá optar por atacar mais ou defender, em quais momentos fazê-los, em que pontos do espaço de jogo, como irá realizá-los etc.

A *concentração de força* é perceber onde se tem vantagem real e dar ênfase a esse espaço para obter vantagem. Como por exemplo, após adquirir informações concretas sobre a equipe de futebol (A) identificou-se que o lateral esquerdo deste time é muito bom atacando, porém ele tem deficiências defensivas. A equipe (B) concentrará as suas forças produzindo um plano de jogo que explore essa deficiência, conseqüentemente, obtendo vantagem e a possibilidade de sucesso no jogo.

Neste espaço se *busca a superioridade* primeiro *relativa* e depois *absoluta*. Para os jogadores terem sucesso nas trocas de passes é necessário que num determinado espaço do campo de jogo sempre tenham uma superioridade de jogadores em relação à outra equipe. Essa superioridade numérica cria *linhas de passes*²⁰ e possíveis *triangulações*²¹,

²⁰ São as opções que o jogador que está com posse do instrumento de jogo tem para efetuar o passe. Normalmente algumas linhas de passe são mais efetivas e próximas que outras. Cabe ao jogador com posse do instrumento de jogo analisar qual é a melhor opção para o momento e os companheiros se movimentarem oferecendo a opção para o passe.

²¹ Representa uma ação coordenada entre três jogadores da mesma equipe, em termos motores e cognitivos (técnica/tomada de decisão), visando um objetivo comum. Essa abordagem é definida *como um conjunto*

com isso, transformando essa superioridade que antes era relativa em absoluta, conseqüentemente adquirindo vantagem. Assim que essa superioridade se desfaz é necessário lançar o instrumento de jogo para outra parte do espaço de jogo, rapidamente retomando a *superioridade numérica* e adquirindo vantagem sobre a equipe oposta novamente. Os defensores têm o papel de fechar as linhas de passe e dominar espacialmente o campo, de modo que, o oponente que está de posse do instrumento de jogo fique sem opções de passe, forçando o erro do adversário e recuperando o instrumento de jogo.

Vamos utilizar um exemplo prático²² para uma melhor compreensão. O treinador espanhol Guardiola, que atualmente trabalha no Manchester City, tem como principal característica um estilo de jogo que prioriza a manutenção da posse da bola tanto na criação dos ataques, quanto no momento defensivo. Este estilo de jogo é mais cadenciado, utilizando um maior número de troca de passes durante a partida. Guardiola utiliza na fase de ataque o jogo de posição, esta organização do time no espaço de jogo se caracteriza por um ataque por zona, ou seja, quando sua equipe está com posse do instrumento de jogo cada jogador domina zonas diferentes do campo e permanece nessas zonas, estabelecendo certa vantagem nos conflitos táticos, seja individuais ou coletivos que o jogo solicita.

Em geral, quando a equipe recupera a posse do instrumento de jogo no tiro de meta, numa defesa do goleiro ou na recuperação da posse de bola na defesa, a fase de ataque vai se estruturando com a troca de passes de forma cadenciada e coletiva. Guardiola destaca que na fase ofensiva a equipe, em posse do instrumento de jogo, troque 15 passes com a intencionalidade de conquistar os espaços fundamentais do campo e chegar no terço final, “ataque”, em bloco. No jogo de posições esses passes acontecem num ritmo mais lento nos dois primeiros terços do campo, “defesa e meio campo”, encontrando o melhor momento para que no terço final em que a equipe já está devidamente agrupada a ponto de estabelecer espacialmente e numericamente vantagem e situações favoráveis, inicie a intensificação do ritmo das jogadas com passes rápidos

de funções sincronizadas entre jogadores próximos. Estes pequenos grupos podem interligar jogadores de diferentes setores formando um triângulo em constante interação (Citadin, 2021, p.13).

²² O que estamos fazendo aqui é explicando didaticamente para que o leitor compreenda os conceitos na sua efetivação, entretanto, é necessário pontuar que não é algo fixo, não é só aplicar estes aspectos citados e ter êxito no jogo, em vista que, cada lance de jogo tem um número diverso de variáveis possíveis, contudo, é importante salientar que efetivando essas ações a probabilidade de se ter êxito dentro de uma partida se torna maior.

que quebram a linha de defesa, deixando jogadores da equipe em condições de finalizar, ou por meio de outras operações como dribles, fintas ou deslocamentos sem bola (Colombo, 2021).

Percebemos a partir da atuação das equipes de Guardiola que ele tem a intenção de controlar o adversário na fase ofensiva com superioridade numérica de modo que, seus jogadores ocupem vários setores da zona de ataque e trocam passes até encontrar infiltrações, situações de tabela ou situações de um contra um em que o jogador habilidoso tenha condições de superar o adversário com um drible, para com isso, efetivar sua superioridade absoluta e chegar em condições de arremate à baliza.

Quando a equipe de Guardiola perde a posse do instrumento de jogo utiliza a pressão pós perda da bola. Essa efetivação da marcação só é possível por conta do estilo de jogo que é trabalhado na fase ofensiva, como a equipe ataca em bloco, quando perde a posse da bola os jogadores estão todos em uma curta faixa do espaço de jogo, ocupando a zona de ataque, desta forma, o treinador incentiva-os a exercer essa pressão intensiva por quatro segundos após a perda da posse. Os jogadores que estão próximos a bola, devem pressionar o portador do instrumento de jogo e os seus companheiros que estão a uma curta distância, desta forma, o jogador tem pouco tempo para a tomada de decisão e conseqüentemente uma maior chance de efetuar um passe errado ou uma escolha equivocada, em vista que as suas ações de ataque estão limitadas. Desta maneira, a equipe tem uma chance maior de recuperar a posse do instrumento de jogo de forma mais rápida sem sofrer com um eventual ataque adversário. Entretanto se a pressão pós perda não tiver resultado os jogadores assim como na fase de ataque, porém agora sem a posse da bola, formarão uma espécie de marcação por zona, em que cada jogador ficará responsável por determinado setor. (Colombo, 2021).

O que Guardiola planeja com este tipo de marcação é ocupar os setores naquele determinado espaço de campo em que o instrumento de jogo está, desta maneira, dominando o espaço e controlando as ações corporais do seu adversário com objetivo de recuperar a bola o mais rápido possível.

Outro conteúdo tático-estratégico importante e que faz significativa diferença para conseguir superar o adversário é a *dissimulação* (truque ou blefe). Trata-se de enganar o adversário ou atacá-lo em um momento surpresa, de modo que ele não esperaria por aquilo. Em um Jogo Coletivo basta um gol/ponto para vencer a partida. Voltaremos ao exemplo anterior do futebol, que falamos sobre o lateral que ataca bem, porém, tem deficiências defensivas e por este setor poderíamos concentrar nossas forças para obter

vantagem e ter êxito no jogo. Se a equipe (A) começa claramente atacando este espaço de jogo a todo o momento a equipe (B) perceberá e rapidamente reforçará aquele espaço, desta forma não se efetivando a possível vantagem percebida inicialmente. Neste momento que é necessário usufruir da dissimulação, o importante não é atacar a todo momento esta fragilidade, mas quando – em que momento – atacar. A equipe (A) poderia jogar pelo lado direito, desta forma, atraindo os demais jogadores da equipe (B) para este lado do campo, quando isso acontecer virar rapidamente o instrumento de jogo para o outro lado, com isso encontrando um jogador que estará sozinho com este lateral, com isso, possivelmente vencendo o confronto individual com um drible e chegando perto da meta adversária com chances de gol. Outra maneira, é a equipe (A) montar um plano de jogo no qual atraia o lateral esquerdo para o ataque deixando-o com relativa liberdade até um determinado ponto do campo de ataque e, enquanto isso, postando um jogador no espaço de jogo que este lateral deixou livre, com isso, quando recuperar o instrumento de jogo poderá lançar, por meio de um passe longo, para este jogador que irá ter vantagem para atacar e chegar a meta da equipe (B). A dissimulação é usada frequentemente no esporte desde ações no campo estratégico como citamos até em ações técnicas dos jogadores dentro do campo de jogo como é o caso da finta ou o drible.

Na especificidade do futebol, o *drible* se constitui em a ação de *ludibriar*, com a posse de bola, o oponente, enquanto a *finta* se estabelece como a ação de ludibriar, sem a posse dela, o oponente (TENROLLER; MERINO, 2006; ARAÚJO, 2000; MUTTI, 2003). Na estrutura interna de ambas as operações das ações corporais, finta e drible, encontra-se a *intencionalidade objetivada do sujeito de enganar o oponente* na busca de alguma situação de jogo que lhe dê superioridade no controle da ação corporal do outro pelo domínio de espaço na tarefa coletiva de fazê-lo constantemente em determinado tempo de jogo (Colombo, 2021, p. 182).

Essas operações motoras de drible e finta são atividades corporais que necessitam de boa capacidade de análise e percepção das situações de jogo, quanto mais o jogador compreende o jogo de forma consciente ele percebe as ações motoras possíveis que pode fazer para obter vantagem tática sobre o oponente. A prática constante do jogo de forma consciente aprimora as ações corporais e transforma de maneira quantitativa essas tomadas de decisões técnicas que o jogador faz durante uma partida, desta forma desenvolvendo uma análise mais refinada das situações de jogo e a tomada de decisão mais assertiva em busca da vantagem sobre o adversário. Colombo (2021, p. 189) elucida a importância da tomada de decisão consciente para o desenvolvimento das operações motoras de drible e finta com o intuito de adquirir vantagem no jogo.

Porém, a ação de *finta* e de *drible*, assim como outras ações corporais da atividade de jogo de futebol, qualificam-se à medida que o sujeito que as realizou em um processo formativo objetivado, consciente e voluntariamente, em diversas situações de jogo orientadas por movimentos de informação e auto informação, controlados pela aceitação da dinâmica erro/acerto, e de acordo com sua própria personalidade, transforma-as em operações conscientes, quer dizer, quando essas ações corporais, com a contribuição substancial da técnica, como conhecimento histórico, forem transformadas constantemente em operações conscientes. Dessa forma, as técnicas no jogador experiente são incorporadas e aprimoradas constantemente, em treinos e jogos. Nesse movimento formativo, as técnicas de *drible* e *finta*, por exemplo, orientadas à lógica espaço temporal de domínio do oponente, constituem uma fundamental síntese tática de dissimulação na atividade de jogo.

A dissimulação pode acontecer não só em termos táticos ou com ações motoras, mas também em situações externas ao jogo, como por exemplo, antes de uma partida quando uma equipe divulga uma escalação e entra com outra, ou notícia que um jogador está lesionado e na verdade ele não está, deste modo, colocando dúvida na equipe adversária de que forma se preparar para o jogo. Quanto maior o nível de incerteza sobre as informações que a equipe ou jogador adversário tiver maior a possibilidade de erro e consequentemente maior a possibilidade de sucesso a equipe terá.

O *controle dos espaços* também é um conteúdo importante para obter vantagem, visto que há espaços mais favoráveis que outros e isto depende de cada cenário. “Nos esportes, algumas regiões são consideradas mais ‘nobres’ do que outras, em função do impacto para o plano tático-estratégico, muito embora resulte em erro determinar qualquer região sem uma consideração conjuntural” (Euzébio, 2017, p. 211). São inúmeras variáveis para a definição de quais são os espaços privilegiados a serem controlados. O espaço em um momento de jogo pode ser diferente de outro momento. Este espaço pode ser controlado de forma “presencial” ou “virtual”. Este espaço pode ser controlado em apenas um período específico, essas e outras variáveis serão levadas em consideração a partir da análise da conjuntura de cada partida e seus diferentes momentos para montar a tática e a estratégia mais adequada (Euzébio, 2017).

O *ritmo de execução* é um conteúdo tático-estratégico importante, visto que, as oportunidades nem sempre aparecem facilmente e quando aparecem se não forem aproveitadas podem levar ao fracasso de todo o planejamento. A execução deve ser sempre no tempo adequado, deve ser harmônico, assim como numa dança de salão se um estiver num ritmo mais acelerado e o outro mais lento eles não dançarão em harmonia, desta forma, muito provavelmente alguém pisará no pé do outro ou não durará muito por não estar confortável. No jogo não é diferente, por exemplo, se o jogador que for receber

a posse do instrumento de jogo acelerar a jogada “se locomover em maior velocidade” e o seu companheiro passar a bola lentamente, a equipe adversária poderá fechar essa linha de passe recuperando o instrumento de jogo e conseqüentemente ocasionando o insucesso do ataque. As oportunidades são pequenas janelas que se abrem e para conseguir aproveitá-las deve-se ter precisão no ritmo da execução.

Quando comentamos sobre a busca da superioridade numérica citamos o exemplo de Guardiola para exemplificar para o leitor. O exemplo anterior também serve para compreender a importância do ritmo de execução, uma vez que os times de Guardiola quando detêm a posse de bola, iniciam as jogadas de forma mais cadenciada até estarem agrupados no terço final do campo de jogo e, desta forma, encontram oportunidades para acelerar as jogadas e conseguir finalizar a gol, como também, no momento de recuperação da posse de bola a sua marcação pressão deve ter um ritmo de execução perfeito para que seja efetiva. Se algum jogador não estiver alinhado com o que foi previamente planejado a equipe oposta pode sair com mais facilidade da marcação pressão e conseqüentemente tendo vantagem nos lances seguintes, desta forma, chegando no ataque com perigo. Diferente de Guardiola que pretende dominar o seu adversário retendo a posse da bola, Simeone, que atualmente trabalha no Club Atlético de Madrid, tem concepções estratégicas diferentes. O técnico Argentino planeja o seu jogo a partir da defesa e com um ataque vertical intenso e com poucos passes.

A equipe de Simeone quando não está em posse do instrumento de jogo tem preferência por planejar a sua marcação próxima ao seu gol, assim, posicionando seus jogadores num bloco baixo, no primeiro terço do campo e no meio-campo, com isso, ele domina os principais setores defensivos, este tipo de marcação necessita de paciência e para ter sucesso, uma defesa impenetrável, para isso é essencial um complexo sistema de coberturas defensivas.

Destarte, a equipe do técnico argentino se caracteriza por permitir às equipes adversárias conservarem a posse da bola e com liberdade para trocar passes longe de sua meta, entretanto, com um forte domínio no primeiro terço do campo ele controla as ações corporais do adversário por conta da superioridade numérica naquele espaço. A defesa das equipes de Simeone também já faz parte da estratégia de ataque, ele busca atrair a equipe adversária para o seu campo dando certa liberdade até determinado setor do campo de jogo, assim que sua equipe consegue recuperar a bola no campo de defesa é necessário construir o ataque com um jogo de transição direto e eficiente realizando as ações com velocidade e ritmo de execução perfeito. Para este intuito, os jogadores defensivos devem

desempenhar bem a função do passe curto e longo, acionando os jogadores de ataque num movimento estrutural e coletivamente entrosado, levando a uma conquista de espaço imediata, não dando tempo suficiente para a organização defensiva da equipe adversária com isso, dominando a zona de ataque e chegando à meta adversária. (Colombo, 2021). Desta forma, o ritmo de execução se notabiliza como um fator central para que o plano tático-estratégico seja efetivo e acarrete o sucesso da equipe.

A partir da divisão do trabalho se caracterizou a necessidade da *especialização*, tendência que consiste num trabalho exaustivo até dominar de forma mais refinada determinada técnica, potencializando a produção humana. (Euzébio, 2017). Um indivíduo, na primeira experiência de arremesso da bola de Basquetebol, provavelmente arremessará sem o gesto técnico adequado, desta forma, não obtendo efetividade na maioria dos arremessos. A partir do momento que este mesmo indivíduo aprende a técnica correta de arremesso e treina com frequência, ele se apropria deste movimento de uma forma que o seu corpo automatiza, desta maneira, potencializando essa ação e aumentando o índice de conversão desses arremessos. Essa apropriação e automatização da técnica mais refinada é a especialização.

A *diferenciação* encontra-se em relação ontológica com a especialização. A combustão interna da especialização é fazer cada vez melhor e poder operar a relação dialética quantidade e qualidade. “De tanto fazer melhor uma coisa, transforma-se essa coisa em outra” (Euzébio, 2017, p. 212). Ou seja, a diferenciação é um nível de apropriação e refinamento ainda mais elevado do que a especialização. Nos esportes coletivos podemos citar alguns exemplos de posições que são caracterizadas por essa diferenciação. O líbero no voleibol é uma função que surge por uma necessidade de uma especialização (diferenciada) na defesa, comum a todos os jogadores de vôlei. Mesmo porque, todos os jogadores necessitam, para jogar, defender. No entanto, o líbero precisa se estabelecer como o principal defensor a ponto de se diferenciar substantivamente dos demais, em uma função específica. O goleiro cumpre esse papel no jogo de futebol, por exemplo, assim como o quarterback cumpre-o no futebol americano. Este último, recebe, praticamente “toda bola” numa realização de ataque e, por ele, os melhores passes (como ações de jogo), mesmo que para se saber jogar futebol americano seja necessário saber passar. Por isso, por essa sofisticação nas ações de técnica-tática-estratégica, o quarterback, é conhecido como o “cérebro do time”.

E por último temos a *modelagem*, na qual

é conteúdo quase exclusivo da estratégia, dado sua característica de ser uma síntese da utilização das táticas para intencionalmente impactar a orientação estratégica adversária. A modelagem pretende selecionar o momento, o local, as condições e as relações especiais a se utilizar no confronto. [...] Ela procura atacar a estratégia adversária, o que solicita qualidade nas informações, capacidade de análise, previsão e em muitos casos, astúcia na execução. Na modelagem se coloca o exercício de pensar uma estratégia para o adversário a partir do adversário – o que se apresenta diferente de pensar uma estratégia para o adversário a partir da minha posição compreensão, método e idiossincrasias -, e então, considerar se meu plano estratégico arrefece ou inflama, o plano adversário (Euzébio, 2017, p.213).

A modelagem é a constante pergunta, se eu fosse o time deles, como organizaria pensando como eles em relação a mim? Este questionamento de perceber a sua equipe com o olhar e as ferramentas do outro faz com que se você perceba melhor quais as possibilidades de ações que o adversário poderá optar para o jogo, quais os pontos fortes e fracos da minha equipe a partir da visão e das ferramentas que ele tem, como irá se portar no jogo a partir desta análise. Essa capacidade de análise e síntese do pensamento do adversário faz com que possamos planejar de maneira mais assertiva a nossa estratégia a partir da compreensão do que o outro pensa sobre o jogo. Desta forma, possibilitando a chance de adquirir uma vantagem no campo estratégico.

Esses conteúdos que são elementos do complexo tático-estratégico e que vimos de forma separada, quando o sujeito pensa o jogo e o projeta eles devem ser entendidos interrelacionados. Nos parece que o importante não é somente entender cada um desses conceitos na sua singularidade, mas como esses conceitos se articulam e se apresentam no jogo. Devem-se então compreender as estruturas, os objetivos, situações diversas de imprevisibilidade, a partir de um conhecimento teórico, com isso agindo de maneira intencional, consciente e qualificada, analisando essas situações que o jogo apresenta, empreendendo esforços para controlar a ação corporal do outro. “Toda ação dos atletas nos jogos esportivos coletivos, portanto, deve ser analisada desde o ponto de vista tático”, afirma Greco (2001, p. 48).

Garganta (2004), por sua vez, assinala que é cada vez mais evidente nos jogos coletivos uma essencialidade estratégico-tática, sendo nesse grupo de modalidades esportivas que ela assume seu nível mais alto de expressão e complexidade. Desta maneira, sem desconsiderar as outras dimensões do Jogo Coletivo, “o importante é formar jogadores, não repetidores” (Greco, 1988, p. 23) e que esses jogadores sejam inteligentes, ou seja, compreendam a lógica interna da atividade e as relações essenciais gerais, para poder analisar os cenários possíveis dentro do jogo, projetar e realizar as ações que as diversas situações demandam. De acordo com Menezes e Reis (2010, p. 460) “os

jogadores são, portanto, interventores diretos dos processos, meios e sistemas do jogo, o que torna de grande relevância que estes apresentem respostas coerentes às diversas situações de jogo, agindo inteligentemente” frente a tais situações.

É coerente afirmar então que o sucesso no Jogo Coletivo depende largamente do nível de desenvolvimento das faculdades perceptivas e intelectuais dos jogadores, em vista que devem tomar um grande número de decisões no decorrer da partida. Desta forma, quanto maior o domínio do jogador sobre os conhecimentos internos do jogo, maior a chance de êxito na tomada de decisão e compreensão. É fundamental que os alunos se apropriem dos conhecimentos teóricos, para agirem nessas atividades para além daquilo que se apresenta no imediato do fenômeno, com isso possibilitando criar as situações de forma autônoma, intencional e consciente.

Para identificar o máximo de elementos presentes no Jogo Coletivo e desenvolver a habilidade de aplicá-los conforme as suas capacidades é fundamental desenvolver a capacidade de percepção e análise nas diversas situações que o jogo apresenta. Existe uma interação complexa entre as funções psíquicas e a forma real ou o tipo de atividade. Desta forma, quando analisamos ação tática ou a ação concreta de algum jogador dentro de determinada atividade é possível compreender a qualidade de percepção e análise deste praticante, conseqüentemente compreender o quanto ele já apropriou, como também, quais as possibilidades educacionais para aprimorar esses conhecimentos a partir das particularidades da atividade.

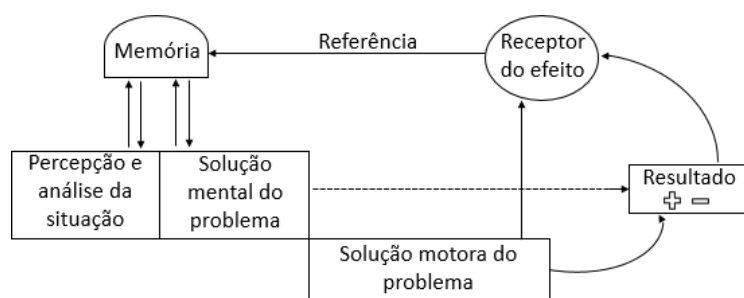
A observação do jogo perpassa por um processo psíquico complexo que abarca a análise das condições. O produto da nossa percepção não é limitado à atividade específica, ele é carregado de significados do mundo exterior, o praticante possui conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua vida, esses conhecimentos são determinantes para o tipo de análise e futura ação que ele desempenhará na atividade.

Nascimento (2014, p. 185) esclarece que “*perceber e analisar* a situação de um jogo significa elaborar *para si* um determinado *conteúdo* a ser percebido entre os diversos elementos que compõem o jogo”. Nem todos os elementos são percebidos no imediato da análise e da prática, isso vai sendo adquirido conforme o domínio dos conhecimentos que o praticante possui. Um treinador de Vôlei muito provavelmente perceberá um número maior de ações em uma partida se comparado com os espectadores, isso porque ele se apropriou de forma mais qualificada dessa atividade particular, conseqüentemente, percebendo um número maior de elementos que compõem tal prática.

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa a passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente (Vigotski, 2009, p. 289).

Mahlo (s/d, p. 40) indica três fases na atividade de jogo: a percepção e análise da situação, a solução mental do problema e sua solução motora. Analisar a situação é conhecer a conjuntura total da coisa, ela se estabelece num plano intelectual. Assim como a primeira, a solução mental também se estabelece no plano mental, mas representando as possíveis ações concretas no jogo. A solução motora é resultado desse processo de pensamento representado na prática. Essas fases da atividade se auto aperfeiçoam a partir da prática constante da atividade, no processo de tentativa e erro, em que tanto a velocidade da ação quanto a sua qualidade é aprimorada. Para explicitar as três fases, Mahlo (s/d, p. 41) apresenta um modelo.

Figura 3 – Modelo indicativo das fases na atividade de jogo



Fonte: Mahlo (s/d, p. 41).

A primeira e a segunda fase têm por fim a representação de uma solução visando um resultado determinado. Os meios para tal solução são de natureza motora. A execução de natureza motora leva a um resultado positivo ou negativo que volta à memória por contrarreação, passando pelo receptor do efeito, em ligação com a solução motora escolhida (Mahlo, s/d).

O autor ainda discorre que uma intervenção pedagógica (ajuda a refletir, a tomar consciência, corrigir, sugerir, etc.) suporte e orienta muito utilmente a auto-informação, e desenvolve ao mesmo tempo o pensamento tático criador, uma informação externa apropriada (apresentação de soluções justas, transmissão de conhecimento, sinais verbais, críticas) acelera, além disso, a educação da actividade tática eleva-a a um nível superior. É um princípio essencial da formação tática utilizar com conhecimento e de forma coordenada a auto informação e a informação exterior (Mahlo s/d, p. 41).

Mahlo (s/d) aponta quais são os componentes essenciais que determinam a qualidade da atividade no jogo: a amplitude de visão; os cálculos óptico-motores; o significado tático na percepção do jogo; e a rapidez da percepção e análise da situação.

Na *amplitude de visão* a percepção da situação e análise das condições inicia no processo neurofisiológico da diferenciação e da distinção dos estímulos, esse processo de controle da atividade motora e percepção se faz por meio de situações cinestésicas e ópticas. A amplitude de visão abarca o aspecto quantitativo da situação, assim, quanto mais amplo este campo permite ao jogador perceber uma quantidade elevada de situações que acontecem no jogo e suas possibilidades, logo escolhendo com mais assertividade quais estímulos são importantes ou não (Mahlo, s/d).

Os cálculos óptico-motores são a percepção da situação dinâmica e espacial, dos desvios, das velocidades e distância entre objetos, da percepção de profundidade. Tem uma correlação íntima com as sensações cinestésicas do jogador. Esses cálculos durante o jogo representam uma forma de antecipação mental dos movimentos do jogador, da bola e dos jogadores adversários. Quanto mais desenvolvidos forem esses cálculos e a solução mental mais o jogador tem condições de antever a jogada e assim agir de forma mais rápida para conquistar uma vantagem sobre o adversário ou a tomada de decisão assertiva. Esse cálculo é resultado de um comportamento inteligente e consequente do jogo (Mahlo, s/d).

O significado tático da percepção no jogo trata-se de, a partir dos cálculos óptico-motores, perceber aquilo que acontece no jogo e separar o que é essencial para o planejamento tático e, assim, efetivar a tomada de decisão. O conhecimento tático se manifesta a partir de uma atividade mental criadora, o sujeito percebe e analisa as situações postas, para então tomar suas decisões táticas. Dessa forma, a boa decisão tática eleva a qualidade da percepção e abrevia consideravelmente a duração da solução mental (Mahlo, s/d).

Os conhecimentos táticos adquirem-se sobretudo na atividade mental criadora que é também um prefácio ao progresso qualitativo ulterior das formas de percepção e de análise da situação, para além do papel directo que tem na solução do problema apresentado. Toda percepção significativa deixa marcas na memória. A repetição duma percepção provoca a reprodução desta percepção e também dos pensamentos que a acompanham. (...) E assim nascem os conhecimentos e as experiências táticas que são tanto mais sólidas quanto a sua aquisição for consciente e a sua reprodução frequente (Mahlo, s/d, p. 68).

A rapidez da percepção e análise da situação dependem das soluções mentais e do valor habitual dos modos e dos métodos de observação, ou seja, da sua organização. Essa observação é a capacidade de perceber nos objetos e nos fenômenos o que não está aparente numa análise imediata e que são essenciais, quanto mais elevada essa qualidade de observação mais rápido os jogadores identificam o que há de essencial nas ações. A rapidez da percepção e análise está ligada com a ação tática, tanto defensiva quanto ofensiva, antevendo as ações do adversário e conseqüentemente antecipando as suas ações (Mahlo, s/d).

Perceber e analisar as diversas variáveis do jogo se apresenta naquilo que não está no imediatismo, mas em sua essencialidade. Perceber essa essência é fundamental para compreender os conceitos que vimos neste capítulo sobre o complexo tático-estratégico. Nesta subseção nosso objetivo foi apresentar o conceito de tática e estratégia, bem como seus conteúdos internos justificando o porquê esses conhecimentos teóricos são imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos. Esses conteúdos podem se apresentar de forma mais explícita em um ou outro conceito se levarmos em consideração suas particularidades, entretanto, da mesma maneira como os conceitos são interdependentes esses conhecimentos internos também se entrelaçam.

4.3 O TRATO PEDAGÓGICO DOS CONHECIMENTOS TÁTICO-ESTRATÉGICOS

Posto os conhecimentos essenciais do Jogo Coletivo e a importância do complexo tático-estratégico para a formação humana dos/as estudantes se faz necessário pensar sobre o trato pedagógico visando alcançar a máxima potencialidade desses conhecimentos. Euzébio (2017) destaca que para a apropriação desse conhecimento e o desenvolvimento das neoformações é necessária uma organização de ensino que ofereça as condições indispensáveis para a sua assimilação. Ele aponta uma base teórica e filosófica crítica que oferece as condições pedagógicas para esse desenvolvimento de forma qualificada, a base é o materialismo histórico-dialético. Há uma corrente da Educação Física que trata pedagogicamente dos conhecimentos por esse viés crítico, que tem o “propósito de oferecer uma compreensão dos fenômenos da Cultura Corporal mais consistente, ao mesmo tempo que tenta expressar possibilidades de intervenção pedagógicas nesse horizonte crítico” (Euzébio, 2017, p. 220). De acordo com Euzébio (2017 p. 222), “Essa decisão foi orientada pelo entendimento de que sem uma sólida

compreensão das bases psicológicas humanas, entre outros conhecimentos necessários, a ação pedagógica encontrava-se comprometida”.

Outros autores importantes e incorporados nesses estudos foram Leontiev (1978), Luria (1991), Rubinstein (1979), Davydov (1978), dentre outros, que apresentam a Teoria da Atividade, o Ensino Desenvolvimental e uma série significativa de categorias e conceitos importantes para o ato pedagógico.

Destacar essas obras, que serviram de alicerce e o caminho teórico tanto para o trabalho de Euzébio (2017) quanto para Nascimento (2014), é importante para compreendermos em quais conceitos e autores esses pesquisadores se apoiam, qual a visão de educação e qual os pressupostos teórico-metodológicos o professor precisa se apropriar para organizar o trato do conhecimento de forma mais qualificada, visando a apropriação por parte dos alunos dos conteúdos de modo que impacte significativamente em seu desenvolvimento. Assim, de acordo com essa base teórica o fazer pedagógico deve ser orientado por alguns pressupostos.

O ato pedagógico, orientado politicamente, referenciado socialmente, subversivo quando é o que lhe resta, organizador sempre, não pode prescindir de uma compreensão sofisticada de formação humana, de um entendimento preciso da perspectiva histórico-cultural, não pode ignorar a urgência do conhecimento teórico como mobilizador do humano e o papel central do professor nesse processo (Euzébio, 2017, p. 218).

Os conhecimentos táticos estratégicos que na escola têm seu trato pedagógico somente na disciplina de Educação Física e na temática Jogos e Brincadeiras e Esportes, de acordo com os documentos balizadores, tem fundamental importância, em vista que são conhecimentos que podem ser desenvolvidos através desses Jogos Coletivos. Entretanto, impactam não só no âmbito do esporte, a tática e a estratégia são conhecimentos que estão em diversos aspectos da sociedade. Nesse viés, esses conhecimentos potencializam a capacidade de análise e síntese em diversas situações da vida dos alunos e das alunas, desenvolvendo a capacidade humana de perceber e enfrentar de forma mais qualificada as situações de conflito que uma sociedade capitalista dividida em classes apresenta e as correlações de força que nela estão postas em disputa. Esses conhecimentos têm o potencial de auxiliar nas condições de ampliação das possibilidades de enfrentamento da exploração humana.

Euzébio (2017) discorre sobre o trato pedagógico do conhecimento tático-estratégico nas aulas de Educação Física e sobre a importância da apropriação desse

conhecimento teórico para o desenvolvimento dos alunos/as. O autor, a partir das suas análises, aponta que esse conhecimento é essencial em vista que ele dispõe das condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nossa hipótese, como mencionamos no início deste texto, que a partir da apropriação do conteúdo teórico dos conceitos que se colocam as condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, compreendemos que esse hiato interdita uma intervenção pedagógica mais efetiva, apoiada em uma base filosófica crítica. É que esses conteúdos teóricos - configurados em um estatuto tático-estratégico com sofisticadas soluções, relações, nexos e mediações -, podem impactar significativamente as condições de desenvolvimento do pensamento analítico-sintético e da imaginação, constituindo-se em uma qualificação da capacidade de percepção, de análise, de seleção das alternativas, de antecipação dos resultados, de sistematização das ações necessárias e de produção imaginativa (Euzébio, 2017, p. 215).

Vamos nos atentar a essa hipótese de Euzébio (2017). A primeira parte importante que podemos destacar é quando o autor fala sobre a apropriação do conteúdo teórico dos conceitos. Os conceitos “refletem as características gerais, essenciais e distintivas dos objetos e fenômenos da realidade, sintetizando propriedades que conferem especificidade ao objeto ou fenômeno” (Martins, 2013, p. 291). De acordo com Vigotski (1996), existem dois tipos de conceito, os *conceitos espontâneos* constituídos na experiência cotidiana prática e assistemática, este primeiro o autor nomeou como conceitos potenciais. O segundo são os *conceitos científicos* que o autor designou como verdadeiros conceitos, estes são elaborados sistematicamente pelo trabalho intelectual humano e transmitido para as gerações pelos processos educativos, ou seja, pela educação escolar. Desta forma, a compreensão destes conceitos por parte dos/as estudantes depende das condições objetivas de vida e educação que ele/a tem acesso para se apropriar dos produtos culturais (Martins, 2013).

A elaboração dos conceitos científicos acontece por superação aos conceitos espontâneos, entendendo isto com um processo de idas e voltas, não linear. Os estudantes chegam com um certo arcabouço de conhecimentos, uma base construída a partir da sua prática social, com a sistematização do conhecimento organizada pelo professor/a, o/a aluno/a inicia o processo de apropriação dos conceitos teóricos na atividade de estudo inserindo relações mais amplas e abstratas do objeto analisado, em decorrência disso a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento desses conceitos corresponde às transformações operacionais lógicas do raciocínio, especialmente das estruturas de generalização e abstração (Martins, 2013).

Ademais, se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de juízos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela. À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência em si ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. Cabe destacar, ainda, que a formação de conceitos ultrapassa a esfera dos conceitos espontâneos, cotidianos, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções à medida da ampliação dos domínios sobre os signos culturais. Essas transformações não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do sistema psíquico, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual. Portanto, uma educação escolar que vise à formação de indivíduos livres carece primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo, superior, na ausência do qual resulta comprometido o ato volitivo e, igualmente, o autocontrole da conduta (Martins, 2013, p. 296).

Euzébio (2017) discorre que, no ensino organizado para a apropriação dos conceitos teóricos, coloca-se as condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. As funções psíquicas superiores correspondem aos processos de percepção, atenção voluntária, memória, linguagem, imaginação e as operações lógicas de raciocínio, isto é, análise, síntese, abstração, generalização, comparação, todas estas “operações” e processos tem sua gênese no processo de desenvolvimento e de relação com as apropriações que os sujeitos vão realizando. Com isso, esses conteúdos teóricos do complexo tático estratégico tem a potencialidade de impactar significativamente as condições de desenvolvimento do pensamento.

Alguns desses processos já comentamos no trabalho e outros comentaremos no decorrer dessa seção. Martins (2013, p. 292-293) nos auxilia a compreender a função psicológica da imaginação ao discorrer que

[...] é uma função tão complexa quanto o pensamento, se expressa na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade. Graças a ela, o homem pode criar modelos psíquicos do produto final de uma atividade futura bem como selecionar os meios pelos quais possa realizá-la. Por essa via, aperfeiçoa sua capacidade para proposição e resolução de problemas e, conseqüentemente, para a transformação criativa da realidade. Tanto quanto o pensamento, a imaginação possuem caráter analítico-sintético. Na transformação de representações já construídas, condição para a

imaginação, a análise opera desagregando elementos da imagem existente visando uma nova combinação, que, por sua vez, determina nova síntese. Portanto, a origem objetiva da imaginação é a representação da realidade concreta e seu curso pressupõe a ruptura de conexões habituais entre dado objeto e dada imagem, tendo em vista novas conexões, novo objeto, nova imagem – e assim sucessivamente.

A *imaginação* combina os elementos disponíveis em um novo todo, criando novas condições para a realidade posta, sintetizando como ela pode vir a ser. Analisar as possíveis formas da realidade e transformá-la é uma forma de expressão do processo teórico, compreendendo o fenômeno em suas múltiplas relações. É a partir da imaginação que se estabelece as condições para a capacidade criadora, esta que é uma imagem antecipada do produto da atividade na qual participamos, primeiramente se transforma a imagem/realidade na consciência antes de transformá-la em prática (Nascimento, 2014). “É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente” (Vigotski, 2004, p. 6). Nesse sentido, Nascimento (2014, p. 268) observa:

O que está cristalizado nessas atividades é a capacidade humano-genérica de *imaginar* o resultado dos produtos dessas ações, utilizar a imaginação como uma antecipação consciente e intencional dos resultados almejados. Para tal, é preciso que o sujeito possa analisar as situações existentes em seus traços ou características essenciais, modificando-as na direção de se produzir uma nova condição, um novo resultado nas situações já existentes. Isso exige a mediação de conhecimentos *teóricos* que auxiliem os sujeitos a dominarem os processos quer para se criar formas cênicas, ações opositivas táticas ou marcas para as ações corporais.

Quando falamos dos conhecimentos tático-estratégicos e dialogamos com o Jogo Coletivo não é por acaso, mas porque é nessas atividades da cultura corporal que esses conhecimentos se manifestam de forma mais explícita possibilitando, por conseguinte, o seu trato pedagógico e o desenvolvimento das formações psíquicas superiores. Entretanto, é necessária uma intervenção pedagógica qualificada que possibilite a apropriação do conteúdo teórico dos conceitos por parte dos/as estudantes, sem isso os potenciais conhecimentos não serão tratados mantendo-se assim no campo da empiria.

Os objetos de ensino irão, é verdade, manifestar sua existência na atividade pedagógica a partir de uma ou outra intencionalidade do professor. Mas notemos que essa própria intencionalidade depende fundamentalmente da existência *objetiva* do objeto em questão. Lembrando: os sujeitos criam os seus objetivos (as suas intencionalidades) a partir do momento em que atuam no mundo de atividades humanas. As intencionalidades dos sujeitos, portanto, não são um puro “decalque” de seus “desejos”. O conjunto de atividades que

constitui a sua subjetividade determina as possibilidades objetivas para que ele organize para si as suas próprias intencionalidades. A partir dessas múltiplas mediações concretas é que o professor elabora e reelabora para si a sua própria *intencionalidade* pedagógica. Por isso a importância central de se conhecer a estrutura das atividades com as quais agiremos na atividade pedagógica da Educação Física. Por isso a importância de conhecermos seus *objetos*, as relações essenciais desses objetos, que passam a ser meios para elaborarmos e concretizarmos nossas intenções pedagógicas (Nascimento, 2014, p. 249-250).

Euzébio (2017) explicita que não é seu objetivo constituir um programa didático-pedagógico e sim traz algumas indicações possíveis para uma melhor compreensão de como tratar os conteúdos teóricos procurando contribuir com a qualificação da intervenção pedagógica. O autor utiliza os conceitos de Nascimento (2014) para desenvolver dois exemplos de como tratar esses conhecimentos nas aulas de Educação Física. Iremos apontar essas indicações que o autor se propôs a desenvolver.

O primeiro ponto importante que destacamos é de que forma tratar a tática e a estratégia no Jogo Coletivo.

Chamada a atenção para a questão, é central explicitar que a tática e a estratégia serão tratadas em suas manifestações particulares das práticas corporais, como por exemplo o voleibol. Então, pensando desde um plano de aula que oriente a organização do professor o conteúdo da aula será a tática e a estratégia do voleibol. A tática e a estratégia só sustentam-se como conteúdos, nos nexos com as manifestações particulares das relações essenciais das práticas corporais, essas convertidas em objeto pedagógico da Educação Física. O voleibol possui várias orientações tático-estratégicas: formações para recepção; sistemas defensivos (uma equação entre jogadores na composição de bloqueio e demais jogadores, defesa, cobertura etc); combinações de ataque; orientações de saque etc. Essas orientações são o conteúdo tático-estratégico particulares do voleibol (Euzébio, 2017 p. 227).

O segundo ponto e de fundamental importância a partir de nossa análise sobre esses indicativos de Euzébio (2017) é a ação pedagógica do professor, a apreensão teórica dos conteúdos por parte dos alunos e das alunas necessita do desvelamento dos nexos causais, em vista que o conhecimento teórico não se dá no imediato do fenômeno, é necessário a compreensão do caminho lógico histórico para a apreensão desses conhecimentos e para isso, o papel do professor na organização do trato com o conhecimento é fundamental para a compreensão dos conteúdos substanciais e teóricos dos conceitos em questão.

[...] podemos encontrar centelha de possibilidade de uma apreensão teórica dos conteúdos nas intervenções do professor que nas correções pode ir tentando demonstrar os nexos existentes entre o gesto técnico e as relações táticas. A intervenção do professor, em uma mediação qualificada e adequada à

compreensão do estudante, pode produzir o efeito de explicitação do conteúdo teórico. A palavra pode orientar a atenção, ampliar a percepção e dirigir o pensamento (Euzébio, 2017, p. 226).

Entretanto, se não houver uma organização didático pedagógica qualificada e uma metodologia que auxilie os alunos na apreensão desses conhecimentos, dificilmente os alunos e as alunas conseguirão realizar uma mediação elaborada dos conhecimentos empíricos para os potenciais conhecimentos teóricos do objeto.

Esses conteúdos se ensinados, sem uma metodologia que considere os nexos de sua particularidade com os conteúdos gerais da tática e da estratégia, não ultrapassam a dimensão empírica. Nesse sentido os conteúdos teóricos gerais da tática e da estratégia, permitem o movimento entre o interno e o externo, entre aparência e essência, possibilitando a conversão dos conteúdos empíricos particulares em conteúdos teóricos (Euzébio, 2017 p. 227).

Davydov (1978, p. 307) esclarece:

Pues bien, en las dependencias empíricas la cosa suelta aparece como realidad independiente. En las dependencias reveladas por la teoría, una cosa aparece como forma de expresión de otra dentro de un cierto todo. Este tránsito de una cosa a otra, la anulación de la especificidad de una cosa al transformarse en su otro ser, o sea, su conexión interna, aparece como materia del pensamiento teórico y científico. Este tiene siempre que ver con cosas reales, sensorialmente dadas, más alcanza el proceso de su recíproca transición, de su conexión dentro de un cierto todo y en dependencia del mismo.²³

Para desenvolver essa compreensão dos conceitos, a apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, é necessário incentivar a criança a desenvolver a *atenção voluntária*, esse tipo de atenção deve acontecer para além do interesse imediato e circunstancial. A criança necessita aprender a prestar atenção e se acostumar a fazê-lo e para isso a intervenção do professor é fundamental, em vista que a atenção voluntária e algo treinável e possível de ser desenvolvido.

A atenção superior, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a

²³ Pois bem, nas dependências empíricas a coisa solta aparece como realidade independente. Nas dependências reveladas pela teoria, uma coisa aparece como forma de expressão de outra dentro de um certo todo. Este trânsito de uma coisa para a outra, a anulação da especificidade de uma coisa ao transformar-se em seu outro ser, ou seja, sua conexão interna aparece como matéria do pensamento teórico e científico. Este tem sempre a ver com as coisas reais, sensorialmente dadas, mas alcança o processo de sua recíproca transição, de sua conexão dentro de um certo todo e sua dependência dentro de si mesmo. (Davydov, 1978, p. 307, tradução nossa).

análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora a identificação do essencial, do fundamental – o que vai além do mais atrativo e aparente. Ademais, a atenção voluntária é, antes de tudo, uma atenção organizada, sistemática e conscientemente dirigida para fins específicos – por conseguinte, depende do caráter das ações que se há de realizar (Martins, 2013, p. 294).

Quando falamos de tática é comum relacionarmos aos sistemas táticos e em muitos casos as aulas se limitam a decorar esses sistemas táticos, por vezes os/as estudantes podem até jogar com desenvoltura e aplicar esses sistemas, mas se temos o intuito de um desenvolvimento mais qualificado por parte do aluno e da aluna, fazendo com que ele e ela tenham condições objetivas de compreender o jogo, tomar decisões autônomas elaboradas, ter consciência do papel que está ocupando no jogo e como pode atuar de acordo com a sua função no todo coletivo, interpretar as diversas situações que acontecem durante uma partida tomando um maior número de decisões acertadas analisando aquilo que é possível para ele a partir da sua percepção e com os detalhamentos que consegue alcançar, deve-se ter uma prática metodológica diferente, que possibilite ao aluno e à aluna no momento da sua ação tanto interna relacionada ao jogo em questão quanto externa relacionado as variadas situações do seu cotidiano, fazer a análise e síntese considerando os conhecimentos tático-estratégicos que aprimoram essa leitura da conjuntura posta.

Para isso, um caminho possível, de acordo com Euzébio (2017), quando consideramos os sistemas táticos é que o professor planeje sua prática metodológica de forma que instigue as/os estudantes a pensarem sobre as formas táticas desde as mais básicas até as mais complexas, possibilitando que o/a aluno/a reflita o porquê surgiu a necessidade de novos sistemas táticos mais avançados e com especializações específicas e como ocorreu esse caminho, no sentido de sua gênese e desenvolvimento. Desta forma, o aluno e aluna, “refazendo”, de forma teórica, esse caminho lógico-histórico, tem a possibilidade de compreender os conhecimentos atribuindo significado a eles, entendendo a que necessidades atendem um ou outro sistema tático. Davýdov (1999, p. 02-03) reforça a importância de compreender o caminho lógico histórico para a apropriação do conhecimento teórico.

Repitamos mais uma vez: os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de *conhecimentos teóricos*. Mas estes só podem ser aprendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu *surgimento*, obtenção e conformação, ou seja, transformando novamente um certo material. Este material tem destinação educacional, haja vista que ele agora está destinado

apenas a percorrer de novo os caminhos que outrora já trouxeram de fato as pessoas à descoberta e formulação dos conhecimentos teóricos.

Para que seja possível uma intervenção teórica capaz de refazer esse caminho lógico histórico, possibilitando aos alunos e alunas no processo de ensino aprendizagem se apropriarem desses conhecimentos e atribuindo significado, é necessário primeiramente que o próprio professor percorra esse caminho, compreendendo esses conceitos atribuindo significados e identificando de que forma tratar pedagogicamente esses objetos de ensino nas suas aulas.

A gênese do conceito refere-se às relações essenciais de uma dada atividade e, por isso, constitui-se no ponto de partida efetivo para as ações dos educadores e dos educandos. Para organizar a atividade de estudo dos educandos o educador precisará percorrer, ele mesmo, a gênese ou a história do conceito com o qual irá trabalhar. Portanto, ele precisa estudar o processo de desenvolvimento da *atividade humana* que foi encarnada no conceito, explicitando e sistematizando as necessidades surgidas nessa atividade e as respostas que a humanidade foi criando para suprir tais necessidades (as “*ferramentas intelectuais*” elaboradas nessa atividade e que devem ser apropriadas pelos estudantes). Nesse processo, o professor identifica e sistematiza *para si*, justamente, o *objeto de ensino* com o qual irá trabalhar e com o qual os estudantes devem se relacionar (Nascimento, 2014, p. 277).

O agir estratégico e as possibilidades de apropriação desse conhecimento também é algo que necessita de uma mediação pedagógica elaborada. Destarte, é necessário questionar os alunos e as alunas, provocar a reflexão para que eles e elas ampliem sua percepção e pensamento sobre objeto analisado. Percepção, análise e síntese são capacidades intelectuais desenvolvidas. Portanto, se não estimulados e induzidos frequentemente a esse tipo de questionamentos e reflexão coisas importantes passam despercebidas, aceitáveis, sem o devido tratamento. O agir estratégico deve levar em consideração os inúmeros fatores que condicionam o objeto, para com isso, planejar com maior grau de refinamento e aprofundamento.

Para elaborar essa estratégia, os sujeitos precisam ter um conhecimento da lógica do jogo: um conhecimento de suas relações essenciais e necessárias. É preciso conhecer *as condições de jogo*, condições essas que regulam a disputa entre as equipes e que podem ser sintetizadas na relação entre *as forças de ataque e defesa das duas equipes/jogadores envolvidos* (os potenciais e limites de cada uma) e o *objetivo final de jogo* (a meta final: marcar ponto, gol, pegar a bandeira; tirar o adversário do espaço de jogo etc. ou, ainda, a conquista de uma determinada posição em um campeonato etc.). Esse conhecimento das condições de jogo, que depende das possibilidades reais de *percepção e análise* dessas condições por parte de cada equipe/jogador, passa a agir como uma *linha orientadora* da equipe (Nascimento, 2014, p. 219).

Entender as estruturas do jogo compreendendo de que forma pode agir dentro dele, vai estimulando novos elementos na percepção, análise e síntese, desta forma oportunizando que os alunos proponham táticas mais estruturadas a partir da orientação estratégica definida, ou seja, esta orientação aponta os caminhos prévios do que fazer e como estruturar as táticas para a efetivação desses caminhos possíveis. Para isso, é indispensável o movimento pedagógico ancorado nos princípios teóricos incorporando novos elementos essenciais para os conteúdos.

A ação estratégica elabora, como seu produto, *objetivos mediadores* para a equipe/jogador na sua relação com as metas finais e específicas de jogo. A estratégia de jogo, portanto, ao elaborar um conjunto de *objetivos intermediários* e, ao mesmo tempo, gerais da relação do sujeito com o jogo, deve elaborar para esse objetivo os meios para se concretizar tal fim: deve elaborar um conjunto de *táticas*, ou *modos de ação gerais* para se atingir os fins propostos. A tática, assim, responde, igualmente, ao objetivo intermediário proposto pela estratégia e à meta final e específica de jogo (marcar ponto, marcar gol, pegar a bandeira etc.) (Nascimento, 2014, p. 219).

Assim, pensar tático estrategicamente é muito mais complexo que parece de imediato e quanto maior o nível de apropriação dos conteúdos teóricos a capacidade de análise e síntese dos alunos se torna mais complexa e refinada. A capacidade de imaginação é altamente estimulada com isso implicando nas ações dos alunos no planejamento anterior ao ato de jogar e nas suas ações durante o jogo. Fica evidente dessa maneira que a tomada de decisão dos alunos dentro de um jogo não pode ser pautada dentro de um modelo de obediência tático-estratégica que pouco estimula a apropriação dos alunos sobre os conteúdos teóricos internos do Jogo Coletivo. Para os alunos desenvolverem a sua capacidade de análise e síntese impactando na sua tomada decisão com consciência, autonomia e intencionalidade, se faz necessário um ensino que supere um modelo pautado em decorar os esquemas táticos e a replicação de gestos técnicos.

Pensar estrategicamente solicita pensar o futuro, considerando passado e presente. Mas, devemos insistir, não se trata de uma planificação qualquer sobre o futuro. Não é como pensar: quero ir à praia no final de semana, o que preciso preparar? O pensamento analítico-sintético, expresso na tática e na estratégia, esquadrihando o cenário conflitivo, consegue decodificar o mundo, capturar as relações de relações, desvelar os interesses colocados nos pores teleológicos secundários, perspectivar as condições objetivas e as tendências de manifestação dessas no futuro, e por consequência, elabora um plano de ação que testa a exatidão da compreensão das legalidades em dinâmica.

Então, deparamo-nos com o desenvolvimento sistêmico e integral (embora não homogêneo) das funções psicológicas superiores - percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação (para não falar de sensações, emoções e sentimento) -, demandadas nas tarefas de análise, síntese,

abstração e generalização, dinamizadas por uma problematização, surgida na apropriação do conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia (Euzébio, 2017, p. 238).

Compreendemos que há outros conhecimentos a serem tratados a partir dos jogos e esportes coletivos que são importantes para a formação humana dos alunos e das alunas, como a relação da mídia com o esporte, o esporte enquanto ferramenta do capitalismo, os Jogos Coletivos enquanto lazer e atividade promotora da saúde, o esporte e as relações de gênero, o contexto histórico desses jogos, dentre outros diversos conhecimentos possíveis desta temática. Entretanto, compreendemos que para os alunos se apropriarem dos conhecimentos constitutivos dos Jogos Coletivos é necessária uma sistematização dos conhecimentos tático-estratégicos em vista que estes se relacionam com as regras, dinâmica de ataque e defesa, com a percepção e análise do jogo e a técnica dos jogadores. “A manifestação dos conceitos tático-estratégicos orienta, modula, aprofunda, amplia e requalifica os demais conteúdos esportivos” (Euzébio, 2017, p. 228).

Ademais, Euzébio (2017, p. 222) sintetiza:

Desses conteúdos internos, selecionamos os conhecimentos tático-estratégicos compreendendo que estes acabam por orientar as ações dos jogadores, intervém decisivamente na capacidade de organizar um quadro perceptivo adequado, modulam a compreensão das relações de ataque e defesa e propõem um entendimento dos limites e possibilidades das regras de forma mais avançada.

Nesta subseção nosso objetivo foi destacar a importância da compreensão por parte dos alunos desses conhecimentos para desenvolver as formações psíquicas superiores consequentemente formando alunos mais inteligentes e autônomos, como também a importância da intervenção pedagógica do/a professor/a para a apropriação dos alunos/as sobre os conhecimentos teóricos do Jogo Coletivo. Não há uma única maneira de tratar os conhecimentos que estamos discutindo, por isso não era nossa intenção aqui demonstrar uma forma fixa de sistematização do processo de ensino aprendizagem, mas trazer alguns indicativos de como trabalhar esses conhecimentos contribuindo na qualificação pedagógica e apontando elementos que o professor pode adaptar para a sua prática pedagógica.

4.4 TÉCNICA NO JOGO COLETIVO

A técnica na condição de conhecimento do Jogo Coletivo já foi e ainda é palco de discussões na área. A corrente tecnicista, como vimos no capítulo sobre as abordagens pedagógicas, tinha a técnica como seu principal conteúdo com o objetivo de formar atletas nas aulas de Educação Física e reforçar a competição em todos os âmbitos. Então o esporte neste período estava na escola com o viés do alto rendimento e institucionalizado com a sua prática semelhante aos de centros de treinamento esportivo. Esta perspectiva foi uma das mais hegemônicas da área e é comum a vermos presente na prática pedagógica dos professores ainda hoje.

As correntes progressistas criticavam a corrente hegemônica do período, que era a concepção tecnicista ou esportivizada, inicialmente por seu caráter de aptidão física, biológica e tecnicista da área e a falta de um viés científico que abarcasse o aspecto cognitivo e social. Na tentativa de mudar esta visão dos conhecimentos trabalhados na Educação Física escolar houve alguns equívocos em relação a técnica, em alguns momentos até a negação sobre a necessidade do seu ensino. O debate mal compreendido pelos professores se estabeleceu, em parte, pela ausência de uma formação continuada que pudesse esclarecer essa condição (Vitório; Ortigara, 2016), em parte pelas disputas no âmbito científico-acadêmico (Bracht, 1999) que, em nosso entendimento, não forneceram formação inicial aos professores de modo adequado para compreenderem as novas exigências no campo da escola de Educação Básica.

A técnica tratada na escola com o intuito único de que os alunos se apropriassem do gesto técnico para, assim, praticar os jogos descaracteriza o que é o ensino da técnica – limitando-a ao aspecto da execução – e não dá conta dos potenciais conhecimentos que podem ser tratados a partir dessa prática corporal. Por outro lado, a negação da técnica nas aulas também não é um caminho coerente a se seguir. Nesse aspecto, concordamos com Colombo (2021, p. 211) quando defende

[...] que a técnica, por ser conhecimento, ser o modo – historicamente aprimorado – mais adequado de execução de uma operação ou de um conjunto de operações orientados ao fim de uma ação de determinada atividade, realiza a função de instrumento, possibilitando, assim, a apropriação da própria atividade. Na especificidade da atividade de jogo de futebol, a técnica orientada à sua essencialidade, coletiva, de controlar o oponente dominando o espaço, potencializa a compreensão mais aguçada do estatuto tático-estratégico, constituindo assim um organismo técnico-tático-estratégico capaz de qualificar a ação, como meio, e o entendimento sofisticado acerca da ação humana no jogo de futebol, como autodomínio do gênero humano.

Desta forma, de acordo com Gama Filho (2001), o gesto técnico trabalhado de forma fragmentada, como ocorre no modo tradicional, não contempla os processos de tomada de decisão, pois o aluno e a aluna possuem conhecimento antecipado do movimento a ser realizado até que alcancem o movimento desejado e, após isso, começa a abordagem do jogo. Além disso, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes; por outro lado, o mecanismo de execução é altamente evidenciado, possibilitando o domínio do movimento, desta forma os alunos dominam o movimento, mas encontram dificuldade de transpor para a prática que contém inúmeras complexidades.

O processo de treinamento técnico não pode se restringir às capacidades coordenativas auxiliares de treinamento dos fundamentos específicos, mas devem ser considerados métodos que possibilitem ao atleta criar novas possibilidades de movimento ou selecionar a técnica mais adequada para as diferentes situações do jogo. Ou seja, o bom desempenho técnico está atrelado a um bom entendimento tático do jogo. Portanto, a estratégia antecipa os objetivos das ações táticas, que são instantâneas e confirmarão ou readequarão as opções estratégicas; a tática, por sua vez, só se concretiza com as ações motoras especializadas, as técnicas. Assim, os três conceitos são indissociáveis, sendo a tática o fator que estabelece o elo entre a estratégia e a técnica esportiva (Galatti et al, 2017, p. 642).

Segundo Mesquita (2000), para que ocorra a transposição das habilidades técnicas para o jogo é necessário que os alunos vivenciem, desde o início da aprendizagem, algumas progressões que evidenciem as situações de jogo. Nesta perspectiva as atividades são realizadas de forma que integrem a estrutura e funcionalidade do jogo, dando sentido à aprendizagem. As habilidades técnicas estariam condicionadas às características do jogo. Nos Jogos Coletivos as situações de jogo se modificam a cada ação de ataque e defesa, fazendo com que as habilidades técnicas estejam sujeitas a variações de ritmo, intensidade e amplitude.

A técnica existe no jogo condicionada a fatores como o conjunto de regras e os elementos tático-estratégicos. O aprimoramento da técnica em determinado Jogo Coletivo depende da compreensão progressiva da lógica interna do jogo. Quanto mais se compreende o jogo e suas possibilidades, novas técnicas vão surgindo no intuito da efetividade das ações motoras e conseqüentemente o domínio da ação corporal suas e do adversário por meio do controle do espaço. Nessa progressão de entendimento da dinâmica de jogo e da conscientização coletiva surgem novas ações táticas e estratégicas potencializando as técnicas postas, como também condicionando o surgimento de novas técnicas.

O movimento humano é parte constituinte da ação, que, por sua vez, orienta-se, consciente e voluntariamente, ao objeto/motivo a que serve a atividade. Logo, ele se caracteriza pela sua ação racional. Nesse sentido, a técnica se edifica a partir desse movimento organizado objetivo, cada vez mais refinado e aprimorado na efetivação de determinada operação ou o conjunto de operações da ação, transformada, historicamente, em modo de execução mais adequado de determinada atividade (Colombo, 2021, p.214).

A técnica nos Jogos Coletivos assume, então, neste contexto, um papel funcional. “Deve adaptar-se de maneira inteligente às situações de jogo, ou seja, deve ser um processo intencional para a solução adequada de um problema” (De Rose Jr.; Silva, 2006, p. 10). “Assim a técnica é necessária como suporte a tática” (idem) além do esporte, aplaca-se técnicas nas mais diversas áreas de atuação humana. São ações conscientes que foram automatizadas no processo de trabalho humano (Leontiev, 1983). Elas efetivam-se em relações concretas, no espaço e tempo da história (Santos, 2008), de modo que sempre estão a serviço do trabalho humano, que objetiva algo. Elas devem servir então à finalidade que o ser humano se propôs atingir.

Com isso, é coerente afirmar que a técnica foi progressivamente orientada à resolução dos problemas do jogo, problemas esses postos pelo complexo tático-estratégico, o que solicita movimentos específicos para o sucesso da ação. Desta forma, há a necessidade do desenvolvimento técnico-tático-estratégico nas ações e operações do jogo sendo que todas estão inter-relacionadas e a efetividade das ações no jogo, como também, a sua compreensão depende do entendimento desses elementos em conjunto.

Dessa maneira, concluímos que a técnica ou o conjunto de técnicas de drible, passe, finta, conduções etc., deve ser realizado, pelo jogador singular, no momento certo para o atendimento do espaço adequado em disputa no conflito direto com o oponente. Para isso, todo detalhe que ele percebe, analisa e decide antes, e ao mesmo tempo, a resolução lógico tempo-espacial solicitada, em sua fase de preparação da operação/ação, ou seja, sua atividade mental, deve carregar o espelhamento correto e a tomada de decisão objetivamente ideal para a resposta motora essencial (Colombo, 2021, p. 217).

Colombo (2021), preocupado com o ensino da técnica na atividade particular da cultura corporal que é o futebol, buscou teoricamente algumas respostas que qualificassem a organização desse ensino. Compreendemos que essa organização cabe para a compreensão do ensino da técnica em outros Jogos Coletivos por abarcar as mesmas relações essenciais.

Sendo assim, na trajetória histórica necessária ao ser da técnica, com o destaque na sua articulação com a particularidade do futebol, perspectivando encontrar elementos que, incorporados, pudessem nos permitir continuar o caminho de qualificação do ensino da Educação Física, afirmamos que a técnica – por ser conhecimento, fundamentalmente histórico, ser, dessa forma, um patrimônio da humanidade que transporta os avanços alcançados historicamente na atividade pelo gênero humano e, ao mesmo tempo, carrega, como meio, a potencialidade de novas soluções para os novos problemas que surgirão, por ser organismo vivo, na dinâmica progressiva da atividade, permitindo, assim, o autodomínio do homem –, deve ser ensinada nas aulas de Educação Física escolar (e também nas escolas esportivas), desde que, para a preservação da relação fidedigna do que estamos conceituando teoricamente de técnica, orientada à sua dinâmica interna, ao seu motivo (Colombo, 2021, p. 218).

Dessa forma, quando se trata da organização de ensino dos Jogos Coletivos é imprescindível que se articule com o que há de mais profundo no jogo que é o estatuto tático-estratégico. As tarefas de organização do ensino, orientadas pelo professor, devem atrair conscientemente o sujeito na utilização de meios adequados que respondam ao motivo de controlar o oponente dominando a sua relação espaço-temporal. Nesse sentido, o jogador tem a necessidade de assimilar a técnica atendendo a essa lógica espaço-temporal das situações problemas dos conflitos particulares que se põem ao decorrer de determinado Jogo Coletivo, contribuindo para que o jogador aprimore a técnica de forma que qualifique a sua condição como jogador dentro de uma estrutura coletiva do jogo. A técnica se estabelece, assim, como a qualidade dessa ação do pensamento tático-estratégico (Colombo, 2021).

O autor ainda discorre sobre a importância da apropriação da técnica.

A devida apropriação, aprimoramento e utilização da técnica ou de um conjunto de técnicas combinadas nos jogos contribui para a transformação, no sujeito da ação em atos automatizados, ou seja, em operações conscientes, potencializando, assim, o dispêndio de energia, voluntário e consciente, aos problemas complexos – de ordem tático-estratégico – que o jogo impõe ao jogador e/ou ao conjunto de jogadores que coletivizam as ações em jogo. Reafirmamos que as técnicas, historicamente produzidas, e o conjunto múltiplo de suas interações, podem ser, portanto, reproduzidos no sujeito singular, tornando-os, via de regra, habilidosos no futebol. Para isso, a importância do hábito de treiná-las e exercitá-las constantemente em situações contextuais de jogo, para transformar as ações conscientes em operações conscientes, que podem (e na verdade devem) ser aprimoradas com a continuidade sempre renovada do domínio alcançado e como meio de realização progressivamente aprimorado de novas ações de ataque e defesa em novas situações concretas de jogo, libertando, assim, o pensamento para as resoluções mais complexas que o jogo solicita, as quais, objetivamente, constituem-se da unidade técnico-tático-estratégica (Colombo, 2021, p. 219).

Nessa perspectiva de ensino a técnica é tratada não com o seu gesto isolado do restante do Jogo Coletivo em questão, mas como parte dessa prática da cultura corporal.

As atividades são apresentadas considerando as características do jogo formal, porém com variações quanto ao número de participantes, espaço, tempo e regras.

Para Greco e Souza (1997), a apresentação das estruturas funcionais aos alunos deve considerar o nível de dificuldade e de complexidade da situação de jogo. De acordo com Garganta (1998), uma das vantagens desse tipo de abordagem que trata o Jogo Coletivo a partir das suas relações gerais, quando se conhecem as estruturas de jogo de uma modalidade esportiva, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade. Dessa forma, as estruturas semelhantes parecem favorecer a assimilação de princípios comuns e a prática transferível. Em consonância com isso, Daolio (2002) afirma que a abordagem a partir das semelhanças estruturais favorece a implementação das fases da aprendizagem em função da compreensão que os alunos adquirem em relação ao jogo.

Durante a implantação dos jogos reduzidos, de acordo com Oliveira e Graça (1998), os professores devem preocupar-se em manter os objetivos do jogo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal. Além disso, deve-se evidenciar a ligação entre o ataque e a defesa, ou seja, dar continuidade ao jogo sem determinar totalmente as tarefas, para que os alunos possam participar do processo de tomada de decisão. Nessas atividades o aluno terá que decidir entre situações diferenciadas que evidenciam a ação tática e a possibilidade de tomada de decisão perante os problemas inerentes à prática esportiva.

Desta maneira, possibilita aos alunos a tomada de decisão consciente durante o jogo, utilizando as técnicas como conhecimentos inerentes ao jogo, com o intuito de alcançar determinado objetivo a partir das diversas ações que o jogo solicita. Alguns autores dão indícios de como trabalhar os Jogos Coletivos e o seu ensino a partir de atividades que contenham as relações essenciais do jogo. Para título de exemplo desses jogos visando a compreensão mais elevada do leitor, indicamos o livro *O acto tático do jogo* de (Mahlo, s/d) o qual destaca o ensino do jogo a partir de *pequenos jogos* e o livro *Escola da bola* de Kroger e Roth (2005) em que se apresenta os *jogos situacionais*. Acreditamos que as atividades dos livros aliada a uma organização didático pedagógica de acordo com as capacidades intelectivas dos alunos e das alunas nos trazem possíveis indícios de atividades a serem desenvolvidas para a compreensão sobre os conhecimentos essenciais do Jogo Coletivo.

Diante das pesquisas, acreditamos que o ensino da técnica deva estar orientado ao desenvolvimento do pensamento tático-estratégico, formando um organismo técnico-

tático-estratégico que tem a capacidade de potencializar a ação do jogador no jogo e a compreensão acerca da dinâmica interna do jogo.

5 A ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DE AULAS: O JOGO COLETIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa investigação iniciou-se a partir dos seguintes questionamentos: como os professores/as organizam o ensino dos Jogos Coletivos em suas aulas de Educação Física escolar? A partir da organização do Jogo Coletivo como expressam (em conteúdos e formas) essa intencionalidade de “o que ensinar” e “como ensinar”? Escolhemos o recorte dos anos finais do Ensino Fundamental em vista que é nele que a BNCC (2017) orienta o desenvolvimento das habilidades atreladas à tática e à estratégia principalmente. No entanto, sabemos (e defendemos) que seu ensino na escola seja desde o início dos Anos Iniciais, como destaca Milak (2019).

Estes questionamentos surgem em vista que o Jogo Coletivo é tido como conteúdo hegemônico da Educação Física, ou seja, constitui uma porção representativa nos currículos de Educação Física escolar. Esta temática também é frequentemente tratada por estudiosos e pesquisadores da área, desenvolvendo novas compreensões a partir de seus estudos. Nos capítulos anteriores tínhamos como intuito compreender o que os estudos científicos mais recentes mostram sobre o ensino do Jogo Coletivo. Neste capítulo nosso interesse é o de analisar como este conteúdo é tratado pedagogicamente, materializado nos planejamentos de aulas, pelos professores na sua prática pedagógica.

Iniciamos nosso contato através da Secretaria de Educação do município enviando uma carta de requerimento de acesso aos planos de aula dos professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. Em resposta a Secretaria de Educação nos informou que não possuía um banco de dados com os planos de aula dos professores. Cada município tem uma forma de lidar com o armazenamento dos dados. Em Criciúma os professores precisam “alimentar” o sistema com o planejamento anual, registro de conteúdos informando a data que irá trabalhá-lo, o registro diário das aulas e o que será realizado em cada aula.

O coordenador pedagógico de Educação Física nos orientou a entrar em contato diretamente com os professores solicitando os documentos que tínhamos interesse. Para a nossa investigação optamos por requerer os registros dos professores efetivos, por entender que estes professores têm uma continuidade de organização do ensino com os

estudantes. O processo de ensino aprendizagem se caracteriza por ser contínuo. Nessa direção, o professor efetivo tem a possibilidade, em tese, de conhecer melhor as turmas que está trabalhando, as particularidades de cada aluno, a realidade que estes estudantes estão inseridos, quais são os conhecimentos prévios que estes alunos carregam etc. A partir desses aspectos o professor organiza a sua ação pedagógica, com continuidade, buscando desenvolver as máximas potencialidades dos alunos. Já a admissão de professores em caráter temporário (ACT) tem como característica a interrupção da continuidade do processo de ensino aprendizagem, visto que o professor pode ser contratado por quinze dias a um ano e, após esse período, não tem certeza de que irá novamente trabalhar na mesma escola e com os mesmos estudantes.

A partir das informações obtidas junto à Secretaria, a Rede Municipal conta com 25 professores de Educação Física efetivos atuando com os anos finais do Ensino Fundamental, sendo eles 5 pós-graduandos, mestres ou doutores. Estes professores trabalham em 22 escolas da Rede. Com autorização da Secretaria de Educação – inclusive com o envio de um e-mail a todas as escolas acerca da possibilidade (de aceite ou não) em participar da pesquisa – entramos em contato diretamente com as escolas e os professores por ligação telefônica, como também, posteriormente conversando por WhatsApp – autorizado pelos próprios professores – e solicitando os registros de planejamentos de aulas sobre Jogos Coletivos dos anos finais do Ensino Fundamental com o intuito, como indicado, de analisar como os professores organizam o ensino do Jogo Coletivo.

Sendo assim, ao todo 11 professores aceitaram participar do estudo nos enviando planejamentos de aula (Planejamento anual, Planos de aula e Registros de conteúdos). Desses professores desconsideramos os registros de um/a professor/a por ser apenas o plano anual e não conter dados relacionados ao Jogo Coletivo que é o nosso foco nesse trabalho. Desta forma analisamos os documentos de planejamento de aulas de 10 professores, garantindo o anonimato destes no processo de exposição da análise.

Quando tivemos acesso aos registros dos professores voluntários, o material de análise se apresentou heterogêneo. Alguns professores faziam os registros diários no sistema, outros tinham anotações no caderno que norteavam sua organização e prática pedagógica, alguns utilizam apenas o plano anual e outros produziam seu plano de aula para cada conteúdo. Cada um prepara seu plano da forma em que acredita estar melhor organizado. Desta maneira, cada registro tem as suas características e informações que se diferenciam de outros.

Os critérios que utilizamos para analisar a estrutura das aulas têm uma fundamentação com base nos referenciais teóricos que consubstanciam o planejamento de aula. Assim, inicialmente buscamos os seguintes elementos nas composições dos Planos: Temática; Título; Objetivos; Conteúdos; Desenvolvimento da aula; Estratégias; Recursos e materiais; Carga horária prevista para a realização de cada atividade; Avaliação; Conhecimentos prévios. Porém, percebemos ao analisar os documentos de planejamento de aula que estes apresentavam variações no que se refere à estrutura e composição, não correspondendo a uma composição formal.

Assim, pela dificuldade e até a impossibilidade de agrupá-los em tabelas, optamos por analisá-los *um a um* considerando as categorias de análise que desenvolvemos e a forma em que os professores planejam sua prática pedagógica.

Deste modo, considerando o que estava disposto nos documentos de planejamento de aulas analisados e no que prevê a literatura utilizada, elencamos categorias de análise para aprofundar as reflexões sem desconsiderar os componentes de todos os documentos de planejamento de aulas. São estas as categorias de análise: Jogos Coletivos que os professores utilizaram; Objetivos do Plano de Aula; As habilidades da BNCC que estão nas diretrizes curriculares do município e outras que o grupo que desenvolveu esta diretriz acrescentou, bem como as habilidades que os/as professores/as analisados queriam desenvolver; Conteúdo Curricular; Desenvolvimento da Aula. Perspectiva Pedagógica e Avaliação. Na categoria Desenvolvimento da Aula, incluímos a subcategoria Estratégias Didáticas, tendo em vista que elas, de certo modo, reforçam a materialização de uma determinada forma e conteúdo de ensino.

É necessário fazer um adendo sobre desconhecimento das condições de trabalho desses professores. Consideramo-las importantes, no entanto, estamos analisando, por conta das condições objetivas da pesquisa – principalmente, seus limites, sobretudo, no tempo na imersão na realidade objetiva dos professores pesquisados –, a intencionalidade pedagógica descrita nos registros de planejamento de aula. Entretanto compreendemos que este planejamento é impactado diretamente pelos recursos oferecidos pelo sistema escolar ao professor para desenvolver suas atividades pedagógicas. Então fatores destacados na citação abaixo são fundamentais para uma qualificada prática pedagógica.

[...] remuneração salarial; tempo para planejar e refletir sobre seu fazer; acesso a experiências qualificadas de formação contínua; estabilidade laboral vinculada ao desempenho profissional; número de escolas a que se vincula na jornada semanal de trabalho; quantidade de alunos em sala de aula; infraestrutura e material didático (Albuquerque, 2020 p.139).

São fatores que fazem parte do cotidiano dos professores e impactam no seu planejamento e fazer profissional. Assim, antes de começarmos as análises é necessário pensarmos que não há um registro de planejamento de aula perfeito e que “o todo pensado no planejamento” não se expressará nas aulas perfeitamente e da mesma forma que está descrito. E sim, o que é possível fazer nas condições objetivas que se apresentam em cada situação. Por outro lado, o planejamento das aulas se mostra como fundamental para a organização da prática pedagógica e da sistematização dos conhecimentos teóricos.

De acordo com as reflexões de Albuquerque (2020, p. 53) apoiado nos estudos de Menegola e Sant’anna (1995)

Podemos apreender desta exposição, que qualquer que seja o nível de planejamento a que nos referimos, este deve sempre estar articulado/integrado a níveis de planejamento macro ou micro, sempre de acordo com os princípios e finalidades gerais da educação ou a outra finalidade a que o planejamento esteja servindo. Coerência ao planejar é uma das “chaves” para obtenção de bons resultados. Dessa maneira, o planejamento servirá tanto como um instrumento de orientação de ações, como de previsão de recursos que atendam as necessidades de quem planeja.

Feito as devidas considerações, seguiremos para a análise dos planejamentos com o objetivo de compreender como os professores organizam os Jogos Coletivos e de que forma se expressa a intencionalidade de “o que ensinar” e “como ensinar” a partir deste conteúdo em seus planejamentos.

5.2 PROCESSO DE ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS

O/a professor/a P1 nos concedeu três planos de aula, favorecendo desta maneira a análise e verificação do planejamento e de sistematização do conhecimento. Os planos de aula têm como habilidades a serem trabalhadas que estão no documento norteador do município (Criciúma, 2020): (EF89EF01), (EF89EF03), (EF89EF04) e (EF89EF05)²⁴. O objetivo deste plano se expressa a partir das habilidades.

As modalidades específicas de Jogos Coletivos tratados foram Voleibol, Handebol e Rugby/Tag Rugby²⁵. Identificou-se a partir dos planos o movimento didático

²⁴ A descrição das habilidades está localizada na página 62 da dissertação.

²⁵ O Tag Rugby é um jogo de iniciação ao Rugby, ele é utilizado nas aulas de Educação Física por razões de segurança na aprendizagem do jogo de Rugby. O gesto técnico do tackle é substituído por uma “Tag”, ação de retirar a fita do portador da bola.

de apropriação gradual do conhecimento. Os três planejamentos apresentam um movimento didático em comum. Se inicia com um diálogo com a turma a finalidade de compreender os conhecimentos prévios sobre o Jogo Coletivo tratado, a partir das respostas dos alunos a intenção será de complementação deste conhecimento. No segundo momento de acordo com o descrito será o reconhecimento destes conhecimentos demonstrados no diálogo pelos alunos nas atividades práticas.

Na continuação da sequência didática de acordo com o planejamento nos três planos está como estratégia didática a apropriação dos conhecimentos relacionados aos Jogos Coletivos a partir da visualização de vídeos. No vôlei a intenção está em compreender os fundamentos, regras básicas e reflexão sobre o tipo físico dos jogadores, vôlei profissional, e as adaptações do vôlei para a TV. No Rugby assistir alguns vídeos para depois escrever um texto levando em consideração suas regras e valores, bem como justificando a necessidade ou não da utilização do Tag Rugby como alternativa ao aprendizado do Rugby na escola. Nota-se que este recurso será utilizado com um propósito claro de estudo e reflexão.

Além do recurso audiovisual outra estratégia didática presente nos planejamentos foi de um jogo preparatório após a assimilação por meio desse jogo, começar a modalidade de esporte (Jogo Coletivo) pretendido. No plano de aula sobre Handebol o plano utilizou o jogo dos Dez Passes para trabalhar o fundamento técnico passe e suas variações no Handebol. Conforme a assimilação desse fundamento técnico por parte dos alunos e a necessidade de novas regras, estava descrito que gradativamente será incorporado regras do Handebol na atividade até efetivamente chegar no esporte pretendido. No caso do planejamento de Tag Rugby o jogo utilizado foi o pega rabo. Os alunos que não estiverem jogando terão o papel de árbitros, com a intenção de observar o jogo, as regras bem como apontar possíveis faltas.

Outro ponto que chamou atenção nos planejamentos foram os diálogos com o objetivo de os alunos refletirem sobre as semelhanças entre vôlei e handebol e estabelecer do que se tratam esportes de invasão e esportes com rede divisória. Desta forma demonstrando que há uma sequência didática que leva em consideração os conhecimentos já trabalhados durante as aulas anteriores.

Continuando com a análise do plano, estava descrito nas ações pedagógicas do registro de planejamento que ele tem como objetivo que os alunos se apropriassem dos principais fundamentos e gestos técnicos dos esportes, como também das regras gerais. Em relação à tática e estratégia, importante destacar que no plano de voleibol está como

linha de ação “*Mostrar e praticar o esquema tático 6X0 (adaptado, visto a necessidade dos alunos)*”. No Handebol a linha de ação que cita a tática e a estratégia foi “*Cada equipe deve distribuir seus jogadores nas posições. Levá-los à quadra e deixar que joguem conforme sua organização. A equipe que estiver de fora tem a tarefa de avaliar o posicionamento dos jogadores em campo (se estão na posição correta, se desempenham a função da sua posição e quais observações a mais acharem necessárias)*”. E por último no plano de Rugby, “*Jogo de pega rabinho tradicional. Repetir o jogo do pega rabinho, mas dessa vez só cabe ao jogador fugir, visto que não pode impedir de nenhuma forma que seu rabinho (ou tag) seja retirada. Apresentar a finta como alternativa.*” e “*Nos seus times, os jogadores devem criar estratégias de jogo, e estas serão colocadas em prática em seguida.*”

A partir dessas passagens percebemos que os planejamentos expressaram a intenção de trabalhar com os/as estudantes no que se trata de tática e estratégia principalmente os esquemas táticos e as funções de cada posição. Em alguns momentos incentivará os alunos a criarem e aplicarem estratégias durante as aulas de Rugby, como também trabalhou a finta que é um conhecimento técnico-tático-estratégico.

O critério de avaliação, dos planejamentos, não estava explícito. Mas de acordo com a intenção expressa nos planejamentos de aula a avaliação se dará na importância da efetivação do diálogo com os alunos durante as aulas, identificando a apropriação deles com os conhecimentos tratados e o desenvolvimento de um texto sobre o Rugby e o Tag Rugby na escola, levando em consideração suas regras e valores, bem como, justificar a necessidade ou não da utilização do Tag Rugby como alternativa ao aprendizado do Rugby na escola.

Outro professor/a P2 disponibilizou também três planos para análise, neles os Jogos Coletivos tratados foram Frisbee, Futebol americano e Dodgeball. Observamos que o objetivo das aulas não estava explícito. Acreditamos que o objetivo estava relacionado às habilidades. Nos três planos estava descrito as mesmas habilidades, (EF89EF01), (EF89EF02), (EF89EF03), (EF89EF04), (EF89EF05), (EF89EF06), (EF89EF01CRI), (EF89EF02CRI), (EF89EF03CRI), (EF89EF04CRI), (EF89EF05CRI)²⁶. Entretanto não

²⁶ (EF89EF01CRI) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de marca, precisão, técnico combinatório, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
(EF89EF02CRI) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, técnico-combinatório oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

se explicitou na linha de ação dos registros de planejamento de aula o desenvolvimento de todas as habilidades.

Nos registros de planejamento de aula nota-se o mesmo movimento dos três planejamentos anteriores ao tratar as modalidades esportivas. Estes planejamentos manifestam de um jogo preparatório para, após a assimilação dos gestos técnicos, começar a jogar a modalidade pretendida. Por exemplo, no Frisbee o jogo de iniciação será o dos Cinco Passes, Bobinho e atividades individualizadas como formar fileiras para efetivar o lançamento e recepção. No Futebol Americano será utilizado o jogo Pique Bandeira como iniciação e após isso jogos individualizados de 2x2 (dois contra dois) e 3x3; e o Dodgeball será tratado a partir das suas variações que de acordo com o/a professor/a eram: *“ensino das três formas de jogar: Uma equipe contra a outra; um contra todos e cada um por si.”*

A partir da análise dos registros de planejamento de aula, o primeiro plano apresenta como objetivo a experimentação do jogo e assimilação do gesto técnico de lançamento e recepção, o gesto técnico aqui desenvolvido não está relacionado com o todo do jogo e sim de forma individualizada. Das seis aulas quatro tiveram a intenção de assimilação do gesto técnico a partir dessas atividades de apoio e duas aulas um campeonato de Frisbee, que na linha de ação não havia maiores explicações sobre o seu objetivo com a atividade.

No segundo plano sobre o Futebol Americano as habilidades propostas a serem desenvolvidas foram as mesmas. Entretanto, nota-se algumas diferenças em qual o conhecimento será tratado no planejamento das aulas, por exemplo, o planejamento utiliza o recurso de vídeo com a intenção de acordo com o descrito de *“proporcionar aos estudantes a visualização do jogo em seus aspectos de regras, fundamentos, estética, estratégia e tática”*.

Também o planejamento destaca o Pique Bandeira como jogo de iniciação (preparação), de acordo com o descrito a intenção é *“Refletir sobre as possibilidades*

(EF89EF03CRI) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, técnico-combinatório, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF89EF04CRI) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: marca, precisão, técnico-combinatório.

(EF89EF05CRI) Apropriar-se dos conhecimentos dos esportes de marca, precisão, técnico-combinatório, rede/parede, campo e taco, invasão e combate de modo a se desenvolver nas suas máximas potencialidades (funções psicológicas superiores).

estratégico-táticas de ocupação de espaço, invasão, proteção e superioridade numérica. Experimentar as marcações oriundas do Futebol Americano: Zona, individual e mista.”

A partir destas reflexões, vemos que o objetivo do plano de aula são alguns conhecimentos tático-estratégicos da modalidade e a dinâmica de ataque e defesa, utilizando o Pique Bandeira como um jogo de iniciação à modalidade. Estratégia didática que também vimos nos planejamentos anteriores. Na linha de ação percebe-se a existência dos conhecimentos internos do complexo tático-estratégico discorrendo sobre alguns que vimos na tese de Euzébio (2017) e a intencionalidade de os tratar nas aulas.

Essa linha de ação foi planejada de acordo com o descrito para uma aula, a qual nos permite refletir um aprofundamento dos conhecimentos propostos no registro de planejamento de aula, o que está descrito há potenciais conhecimentos valiosos para o desenvolvimento dos/as alunos/as e acreditamos que poderia ser tratado de forma mais cadenciada em um número maior de aulas, entretanto não temos conhecimento de quantas aulas estavam disponíveis para tratar este conteúdo. Já que na aula seguinte a atividade será o jogo dos cinco passes para a experimentação da bola de Futebol Americano e a vivência do fundamento técnico tackle²⁷.

Talvez, a partir destas indicações realizadas no planejamento torna-se necessário nos perguntar o porquê da não utilização da modalidade para trabalhar seus conhecimentos tático-estratégicos e a dinâmica de ataque e defesa bem como as técnicas da própria modalidade? Nas três aulas sequenciais a ênfase é na apropriação dos gestos técnicos em atividades individualizadas separadas da totalidade do jogo, o que nos causa preocupação, pois o ensino do organismo técnico-tático-estratégico (Colombo, 2021) defendido por nós, pode ser segmentado e, portanto, a realização de atividades que trabalhem somente o gesto técnico separado de sua lógica de dominação de espaços pouco acrescenta para a compreensão da técnica e sua relação com a totalidade do jogo. Está técnica existe para atingir um objetivo, dentro do Jogo Coletivo referido. Desta maneira é interessante que os estudantes aprendam as técnicas a partir de atividades que as relacionem com a lógica do Jogo, com isso, auxiliando que a compreensão da função desta técnica para alcançar os objetivos propostos.

De acordo com o descrito no planejamento, após os alunos vivenciarem essas técnicas haverá a retomada da aula com o intuito de jogar o jogo propriamente dito com

²⁷ O tackle é realizado quando o jogador sem a posse de bola, consegue levar o portador da bola ao chão e com isso, parar a jogada de ataque dele.

ênfase na estratégia de movimentação. Esse objetivo perdurou por duas aulas, sendo que na segunda houve uma atividade de 3x3 com o intuito de “*estudar as possibilidades estratégico-táticas de alcance do objetivo do jogo*”. Na aula seguinte o objetivo foi a criação por parte dos alunos de jogadas e a vivência das posições fazendo o rodízio durante a prática do jogo.

Essas atividades teórico práticas que são recortes da totalidade do jogo como o 3x3 são comuns nas novas correntes de ensino. Dos exemplos de livros que tratam essas práticas pedagógicas é coerente citar os pequenos jogos de Mahlo (s/d) e o método situacional que, segundo Kroger e Roth (2005), compõe-se de jogadas básicas extraídas de situações padrão de jogo, tem seu conteúdo estabelecido em parâmetros para o ensino-aprendizagem-treinamento. Esses jogos podem não abranger a ideia total do jogo em algumas situações, entretanto, essas situações específicas de jogo possuem o elemento central do jogo, desenvolvendo a tomada de decisão que podem ser utilizadas em outras situações que o jogo solicita. Nesta corrente de pensamento os/as estudantes devem adquirir uma compreensão geral do jogo e competência estratégica, tática e técnica.

As duas últimas aulas descritas consistiriam em uma atividade avaliativa de trabalho em grupo para apresentação, do qual os conhecimentos tratados seriam: regras; materiais do esporte; estratégia e tática. Assim, de acordo com o analisado neste plano há intencionalidade de tratar os conhecimentos essenciais do Jogo Coletivo. Observamos essa questão ao estar escrito no plano a intenção de tratar as regras, dinâmica de ataque e defesa, conhecimentos tático estratégicos, como também a técnica, como conhecimento. Para tal fim, como estratégia didática o plano utiliza de jogos pré-desportivos com o intuito dos alunos assimilarem esses conhecimentos para assim, adentrar na modalidade pretendida. O trato do gesto técnico se caracterizou por ter a sua assimilação separada do todo do jogo, com atividades individualizadas para depois de sua apropriação inicial efetivar esse conhecimento na prática do jogo propriamente dito.

No que concerne aos conhecimentos táticos e estratégicos analisamos que esse foi um objetivo bem presente neste plano quando aparece descrito nas ações pedagógicas do registro de planejamento de aula a intenção de assistir um vídeo e comentar sobre a tática e a estratégia dessa modalidade, reflexão por meio de jogos das possibilidades estratégico-táticas de ocupação de espaço e superioridade numérica, experimentação de diferentes tipos de marcação, posicionamento, estratégias de movimentação a partir dos posicionamentos e o incentivo de criação de possibilidades de jogadas por parte dos/as

alunos/as. E por último um dos temas a ser pesquisado e apresentado por um dos grupos como atividade avaliativa.

Continuando a análise dos planos, no terceiro plano disponibilizado, o Jogo Coletivo proposto foi o Dodgeball. Nele estava bem sucinto o desenvolvimento das aulas explicitando qual foi o objetivo em cada uma. De modo geral a intencionalidade manifestada referia-se ao conhecimento do percurso histórico da modalidade com a utilização de recurso audiovisual, a vivência da modalidade e suas variações, como também a criação de regras e de organização estratégico-táticas para a atuação nas partidas. Por fim, o plano destacava a prova escrita sobre as modalidades de Frisbee e Dodgeball.

No que diz respeito a critérios de avaliação estava explícito nos planos que os estudantes seriam avaliados em três dimensões, atitudinal, conceitual e procedimental.

O/A professor/a P3 disponibilizou dois planos de aula para análise. Em cada um deles será trabalhado um Jogo Coletivo diferente. Os jogos foram Pique Bolas²⁸ e Jogo dos Passes²⁹. Nos planos há explícito as habilidades, objetivo, critério de avaliação e referências. No plano com o Jogo dos Passes, as habilidades propostas a serem desenvolvidas foram (EF67EF03), (EF67EF04), (EF67EF05). Essas habilidades versam

²⁸ **OBJETIVO DO JOGO:** *capturar as bolas que estão situadas na base da equipe oponente e carregá-las até o seu espaço de jogo de defesa.*

REGRAS: *a) cada equipe inicia o jogo com a posse de duas bolas; b) os jogadores não podem entrar no seu espaço de defesa onde se encontram as bolas (base); c) cada equipe possui seu espaço de jogo tanto de defesa quanto de ataque; d) para evitar que o oponente chegue até a base, basta tocá-lo quando ele estiver no espaço de ataque sendo que ele deverá ficar paralisado no mesmo local; e) os jogadores pegos (paralisados) poderão ser salvos por um colega da equipe que não foi pego, bastando que este toque no jogador; f) se um jogador sair com uma bola da base e for pego antes de chegar no seu espaço de defesa, o jogador fica paralisado neste local e a bola deve ser devolvida a base; g) se algum jogador sair do espaço de jogo, estará automaticamente congelado; h) o jogo tem a duração máxima de cinco minutos, mesmo que uma das equipes consiga conquistar todas as bolas, o jogo só terminará ao final do tempo. O jogo terminará antes do tempo previsto se todos os membros de uma equipe forem congelados. Vence o jogo a equipe que estiver com mais bolas em sua base.*

²⁹ **OBJETIVO DO JOGO:** *O objetivo do jogo é fazer com que o instrumento de jogo seja recebido por um dos membros da equipe dentro da base protegida pela equipe oponente.*

REGRAS: *a) os estudantes serão divididos em equipes iguais de não mais que oito participantes; b) o instrumento de jogo (bola) inicia com uma das equipes próximo da sua base de defesa; c) a equipe deve realizar passes até que o instrumento seja recebido por alguém da equipe na base de ataque; d) o instrumento de jogo precisa, necessariamente, passar por todos os membros da equipe antes de ser recebido na base de ataque; e) o sujeito que está em posse do instrumento não pode se deslocar; f) quem está com a posse do instrumento não pode ser impedido de realizar o passe, por isso o marcador deve ficar a pelo menos 1m de distância; g) se o instrumento de jogo cair, deverá ser observado o último toque, sendo que o instrumento irá para a equipe oposta do último que tocou; h) quando o instrumento cair ele deve recomeçar do local onde caiu; i) se o instrumento sair pela lateral, sua posse deve ser da equipe oposta de quem tocou por último; j) se o instrumento sair pela linha de fundo e a posse for da equipe que está atacando a base próxima a linha, o instrumento deve ser reposto na lateral próximo a base, se a posse for da equipe de defesa, o instrumento recomeça do local de início de jogo (está sinalizado na figura abaixo); k) o número de passes é ilimitado.*

sobre o tratamento da tática e da estratégia a partir do processo de ensino aprendizagem do conteúdo proposto. O plano apresenta objetivo explícito que é “*compreender os esportes de invasão a partir dos nexos conceituais que os constituem*”. Analisando o objetivo vemos que os planejamentos têm uma compreensão avançada do entendimento do que são os elementos constitutivos do Jogo Coletivo, quando descreve a intencionalidade de desenvolvê-los a partir das atividades teórico-práticas.

A partir da análise do plano de aula percebe-se uma perspectiva crítica de educação. A plano de aula inicia com um diálogo com o intuito de “*entender qual a compreensão que os estudantes possuem sobre os esportes de invasão. Discussões sobre o que é central nos esportes de invasão*”. As demais aulas descritas começam dialogando sobre as aulas anteriores fazendo a retomada dos conhecimentos tratados e durante as atividades teórico-práticas a pausa para reflexão teórica das atividades. Assim, percebemos que o planejamento parte dos conhecimentos prévios dos alunos para a partir disso tratar pedagogicamente os novos conhecimentos com o intuito de ampliar e aprofundar o conhecimento (Coletivo de Autores, 1992).

Para efetivar o objetivo e o desenvolvimento das habilidades propostas, utiliza como estratégia didática perguntas norteadoras para a reflexão e compreensão dos alunos dos nexos conceituais do Jogo Coletivo. Veremos a seguir algumas estratégias descritas no registro de planejamento.

“[...] *conversa sobre a aula anterior: identificação das dificuldades encontradas em atingir o objetivo do jogo a partir das regras estabelecidas (tornar o objetivo de jogo consciente a todos).*” “*A partir da percepção sobre as dificuldades encontradas em realizar o jogo, as equipes conversarão sobre as possíveis soluções dos problemas encontrados e buscarão empregá-las no jogo*”.

Aqui já se destaca a preocupação com a percepção e análise dos estudantes sobre os nexos do jogo e o incentivo para que encontrem, de maneira consciente, soluções para os problemas que apareceram. Nestes questionamentos percebemos que utiliza como estratégia didática outro princípio norteador que é o de confronto e contraposição de saberes (Coletivo de Autores 1992), quando a partir das atividades teórico-práticas descritas aconteceram pausas com perguntas teóricas chaves para que os/as alunos/as questionem e reflitam sobre os conhecimentos tratados, desenvolvendo novas generalizações e compreensões sobre os elementos do jogo.

No decorrer do plano houve a intencionalidade de aprofundamento dos conhecimentos propostos, como a “**Compreensão sobre o ataque: ocupação do espaço**

de jogo, superioridade numérica, fintas ofensivas e passe – passes longos, curtos e linha de passe” e a “Compreensão sobre a defesa: marcação individual – formas de posicionamento em relação ao adversário; ocupação do espaço de jogo, superioridade numérica, fintas defensivas.”

Para a compreensão e apropriação desses conhecimentos por parte dos estudantes, aparece no plano uma série de perguntas norteadoras:

“[...] quais passes são mais efetivos? Os longos ou curtos? Em que locais do espaço, em relação ao jogador que está com o instrumento de jogo, devo me posicionar, preferencialmente, levando em consideração o objetivo de jogo? (utilizaremos situações de jogo para discutir sobre esses questionamentos).”
“como organizar a defesa de modo a pensar na atuação de cada um dos jogadores da equipe oposta (avaliação da correlação de forças; pontos fortes e fracos)? Na marcação 1x1 como se posicionar em relação ao jogador de ataque para que sua ação seja dificultada? (utilizaremos situações de jogo para discutir sobre esses questionamentos).”

Nas últimas aulas, referentes ao planejamento, propõe-se discutir a:

“Compreensão sobre a defesa por zona: ocupação de espaço, superioridade numérica, formas de posicionamento em relação a equipe oponente.”
“Compreensão sobre o ataque a partir da defesa por zona: ocupação de espaço (formas de posicionamento e deslocamento), superioridade numérica, linha de passe.”

Novamente esses conhecimentos serão destacados no planejamento a partir de perguntas norteadoras. As perguntas norteadoras são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, em vista que, sem elas os/as estudantes não refletem teoricamente sobre os conhecimentos essenciais que estão presentes no jogo. Elas servem para desvelar esses conhecimentos, dirigir a atenção dos/as estudantes, fazer com que os alunos percebam os nexos conceituais presentes, se apropriem e passem a agir de forma consciente e qualificada no jogo em questão, como também, percebendo esses nexos nos outros jogos e utilizando esses conhecimentos nas atividades teórico práticas. Como bem explicita a Nascimento (2014, p. 271),

As capacidades criadoras materializadas nos objetos das atividades da cultura corporal, como materialização de relações humanas historicamente produzidas pelo homem na sua relação com as ações corporais, não são acessíveis aos sujeitos em suas formas mais desenvolvidas apenas mediante uma relação direta com tais objetos. Não basta “jogar”, “dançar”, “lutar” para que um sujeito efetivamente se aproprie das máximas possibilidades contidas nessas atividades, ao menos não para a maioria de nós em nossas atuais circunstâncias.

Sem uma sistematização do conhecimento que leve em consideração os conhecimentos teóricos dos Jogos Coletivos e que os trate de maneira crítica, fazendo com que os alunos percebam e assimilem os potenciais conhecimentos presentes neles. Pouco se desenvolve a partir da prática do jogo, os alunos podem até jogar bem e com desenvoltura, mas teoricamente não há ganhos expressivos.

Pode-se, obviamente, reproduzir o objeto de uma atividade sem se conhecer as relações essenciais e necessárias que o organizam. Contudo, se se quer reproduzir intencionalmente uma atividade e *transformá-la* (o que é particularmente importante no caso da atividade pedagógica), deve-se compreender as relações essenciais e necessárias que constituem o objeto dessa atividade (Nascimento, 2014, p. 271).

No segundo plano de aula a dinâmica e estruturação das aulas foram as mesmas, mas com o Jogo Pique Bolas. Destaca-se o objetivo do plano “*compreender os elementos gerais que constituem os jogos coletivos, dando ênfase nos conhecimentos estratégico-táticos, a partir do pique-bolas.*” Percebe-se que este planejamento é uma sequência do planejamento anterior, em vista que há um aprofundamento dos conhecimentos táticos e estratégicos e da dinâmica de ataque e defesa. O processo de conhecimento é dado de maneira contínua, os/as alunos/as não se apropriam dos conhecimentos internos do objeto de estudo em uma aula.

É necessário retomar de maneira recorrente esses conhecimentos e o objetivo de ensino para efetivar um processo de ensino aprendizagem sistemático que permita ao aluno/a, a partir de novos questionamentos sobre o mesmo objeto de estudo, estabelecer novas generalizações e compreensões. Assim agindo intencionalmente no jogo com ações cada vez mais refinadas e autônomas.

“Compreensão sobre a defesa: ocupação do espaço de jogo (defesa por zona), superioridade numérica, verificação dos pontos fortes e fracos da sua equipe e da equipe oposta.” “Compreensão sobre o ataque: ocupação do espaço de jogo, superioridade numérica, verificação dos pontos fortes e fracos da sua equipe e da equipe oposta, fintas ofensivas, ritmo coletivo de execução do ataque, surpresa e dissimulação”.

Para conseguir desenvolver esses potenciais conhecimentos, o planejamento contém uma série de perguntas norteadoras com o intuito de qualificar o debate teórico e desenvolver esses potenciais conhecimentos. É válido adicionarmos estas perguntas norteadoras na nossa análise, pois elas nos auxiliam a compreender a sistematização do conhecimento e mostram um caminho para tratar os nexos conceituais dos Jogos

Coletivos e os conhecimentos do complexo técnico-tático-estratégico, dirigir a atenção dos alunos para os conhecimentos teóricos presentes na atividade. As perguntas para compreender sobre a defesa foram:

“Como pensar em uma ocupação de espaço adequada levando em consideração os pontos fortes da outra equipe e os pontos fracos da própria equipe? Em quais locais do espaço de jogo é mais importante concentrar as forças para estabelecer uma defesa eficaz? Qual tipo de defesa é mais eficiente para o pique-bolas (individual ou por zona, conforme vimos no jogo dos passes)? Como organizamos as nossas ações no sentido de manter sempre uma situação de vantagem sobre o ataque (superioridade numérica absoluta e relativa)? (utilizaremos situações de jogo para discutir sobre esses questionamentos).”

Já as perguntas norteadoras sobre o ataque:

“Como executar um ataque eficiente (superioridade numérica)? Quais são os espaços de jogo mais vulneráveis que devem ser aproveitados na realização do ataque (pontos fracos na organização da equipe oposta)? Quais são as formas de surpreender a equipe oposta (fintas e ritmo)? (Utilizaremos situações de jogo para discutir sobre esses questionamentos).”

Essas perguntas norteadoras não serão, segundo o plano de aula, usadas aleatoriamente durante as aulas, elas são planejadas de maneira que a partir delas, os/as alunos/as desenvolvam as condições necessárias para formularem novas compreensões sobre o objeto de estudo. A sistematização adequada dessas perguntas mobiliza o pensamento dos alunos para uma compreensão teórica cada vez mais refinada do objeto, num movimento de espiralidade do pensamento. As condições de assimilação desses conhecimentos são criadas pelo professor a partir das atividades teórico-práticas de uma dada atividade e ampliadas a partir desse processo de reflexão que dirige atenção para os conhecimentos do objeto de estudo.

Os dois planejamentos explicitam os critérios de avaliação, são, no primeiro plano de aula, *“apropriação dos nexos conceituais que constituem os esportes de invasão.”* E no segundo, a *“apropriação dos elementos gerais que constituem os jogos coletivos, em especial dos conhecimentos estratégico-táticos.”* No primeiro não estava explícito atividades avaliativas, sendo assim, acreditamos que a avaliação será a partir das rodas de diálogo e na análise das particularidades das aulas. Já no segundo plano de aula haverá uma atividade avaliativa que se concentra em

“Solicitar que joguem conforme combinaram e na sequência deverão produzir em uma folha A4, um desenho contendo a organização inicial dos

jogadores no espaço de jogo e sinalizar possíveis movimentações a partir de flechas (tanto defesa quanto ataque). No verso da folha deverão escrever a explicação do sistema de jogo que desenharam (trabalho avaliativo)."

Nota-se que a avaliação está de acordo com que será tratado durante as aulas e as atividades teórico-práticas se caracterizando como um diagnóstico do que os alunos se apropriaram a partir dessas atividades teórico-práticas.

Como referências, nos planos está descrito Nascimento (2014) e Euzébio (2017) para elaboração do plano de aula, autores esses que já vimos no decorrer do trabalho. Nascimento (2014) versa sobre a conceituação geral do Jogo Coletivo e Euzébio (2017) trata sobre os conhecimentos tático-estratégicos gerais. Nota-se, nas passagens que mostramos na análise e nas linhas de ação do registro de planejamento de aula, que há intenção pedagógica de tratar nas aulas de modo similar ao que vimos nas orientações da sessão que versa sobre o ensino da tática e da estratégia.

Os objetos de ensino irão se manifestar na atividade pedagógica a partir da intencionalidade do professor. Essa intencionalidade de conteúdos que o/a professor/a pretende tratar a partir do objeto depende dos conhecimentos e compreensões que ele/a adquiriu no seu próprio percurso histórico de relações e mediações com o objeto em questão no processo de conhecimento (Nascimento, 2014).

Assim, para o/a professor/a ter condições de trabalhar determinado objeto de ensino, primeiro ele/a precisa se apropriar desses conhecimentos. Percorrendo todo o caminho lógico histórico desde a sua gênese para, com isso, conhecer a estrutura das atividades, adquirindo condições de agir pedagogicamente nas suas aulas, desenvolvendo esses potenciais conhecimentos teóricos com os/as alunos/as no processo de ensino aprendizagem.

As relações essenciais de uma dada atividade permitem-nos conhecer, justamente, quais são as relações necessárias para um sujeito agir em uma dada atividade de modo a reproduzir a sua estrutura e a partir disso, poder agir conscientemente na atividade em questão, direcionando os seus rumos e processos. Por essa razão que defendemos a tese de que conhecer esses "traços essenciais" (as relações essenciais e necessárias de uma atividade) é a base para a sistematização dos *objetos de ensino* de uma dada área na direção da organização da atividade pedagógica que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos (Nascimento, 271, p. 271).

Desta forma, é necessário que os professores se apropriem das relações essenciais dos objetos que são os meios para concretizar as ações pedagógicas (Nascimento, 2014).

Continuando com nossa análise, o/a professor/a P4 disponibilizou um planejamento de aula com seis aulas. Em cada aula expressa trabalhar com uma modalidade esportiva diferente. As modalidades foram jogo do Newcon³⁰, Voleibol, Basquetebol, Handebol, Futebol/Futsal.

No plano de aula não havia objetivo explícito, entretanto estão descritas as habilidades que seriam trabalhadas em cada aula. Essas habilidades correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente para o quinto ano.

Em todas as aulas descritas está previsto iniciar com alongamento e aquecimento com um Jogo Coletivo como o Pique Bandeira, Mosca Tonta³¹ ou Pega Rabo. Após dez minutos dessa atividade há a parte principal que é a prática da modalidade do dia e por fim relaxamento, música e conversar sobre a aula.

Na parte principal haverá atividades individualizadas do gesto técnico e a prática do jogo propriamente dito. Também apareceu no plano de aula o jogo dos Dez Passes como jogo pré desportivo visando a entrada na modalidade de Handebol. No plano de aula não estão explícitos os critérios de avaliação, como também nas linhas de ação do registro de planejamento de aula não houve nenhum indício de como os/as alunos/as seriam avaliados/as e que conhecimentos estavam sendo tratados.

É um plano que se caracteriza pela experimentação e vivência das modalidades, como o treinamento do gesto técnico sem o relacionar com a totalidade do jogo. Os conhecimentos táticos-estratégicos não se explicitaram neste plano.

Como vimos no capítulo das abordagens pedagógicas, essa prática foi amplamente incentivada no governo militar que esteve presente no Brasil, com a intenção de aprimoramento da aptidão física da população, elevação do nível dos desportos em todas as áreas, implantação e intensificação da prática dos desportos de massa, elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais e difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.

Essa abordagem do esporte na Educação Física contou com o apoio do setor educacional da época, o projeto governamental Militar e político tinha como objetivo o

³⁰ Esse jogo é uma variação do Voleibol, a principal diferença entre as modalidades é que os participantes devem agarrar a bola com as duas mãos, porém se ela cair no chão o ponto é da equipe oposta.

³¹ Os/as alunos/as estarão dispostos em um círculo e outro/a aluno/a estará no centro do círculo esse/a será a "mosca tonta". O/A jogador/a que estiver com a posse do instrumento de jogo deve passar fazendo que esse instrumento cruze o centro da roda em direção a outro/a participante. O objetivo de quem está no centro da roda é pegar o instrumento de jogo sem tocar no jogador que está com a posse. Se o/a jogador/a que está no centro, conseguir pegá-la, trocará de lugar com o/a que arremessou e este/a vai para o centro e será a "mosca tonta".

ensino tecnicista e enxergou no ensino superior o meio necessário para disseminar e tornar hegemônica a esportivização nas escolas, que está presente até os dias de hoje. Assim, as aulas de Educação Física se caracterizam como o esporte na escola de forma institucionalizada com seus métodos, valores e fins institucionalizados, suas características de alto rendimento.

Diversos estudiosos da área, ainda na época do regime cívico-militar, criticavam esta abordagem educacional alegando que

A escola, entendida como espaço de intervenção, é um local privilegiado de construção de um “novo esporte”, que surge das críticas ao “velho esporte” e, contraditoriamente, do imenso fascínio que ele exerce sobre os adultos e crianças, com a institucionalização de temas lúdicos, e das possibilidades emancipatórias com que ele possa se configurar (ASSIS, 2001, p. 23).

Nesta linha de pensamento o esporte “da escola” é diferente do esporte “na escola”. Kunz (1994, p. 85) corrobora a crítica feita ao modelo esportivizado no contexto escolar, quando observa que

Deve haver no mínimo uma transformação didático-pedagógica dos seus elementos básicos – como os movimentos padronizados e as regras preestabelecidas de execução, para poder-se utilizá-lo como conteúdo pedagógico na Educação Física Escolar. Sua importância cultural e social é sem dúvida inquestionável, porém, isto não garante a sua legitimidade no contexto escolar sem profundas transformações.).

Vago (1996) afirma que a Educação Física Escolar deve assumir a responsabilidade de ensinar conhecimentos sobre o esporte, tratando outras possibilidades de ver e praticar o esporte.

Cabe a escola e mais especificamente, a Educação Física, como uma de suas tarefas, oferecer à sociedade outras possibilidades de prática de esporte. E é isso que coloca numa posição de produzir novos conhecimentos acerca do esporte, colocando-os à disposição da sociedade. O que é completamente diferente e distante de ela ser apenas um lugar de transmissão de conhecimento já pronto e inabalável sobre o esporte, ou de apenas o transpor didaticamente para a escola (Vago, 1996, p. 13).

Analisamos a partir do exposto no trabalho que essa forma de tratar o esporte de rendimento “espelhado” nas aulas de Educação Física escolar já não se caracteriza como o modelo ideal (talvez nunca deveria ter sido) de ensino. Os novos documentos norteadores da educação apontam para um tratamento diferente do esporte, como já vimos

no capítulo que versa sobre os documentos norteadores e as habilidades a serem desenvolvidas a partir desse conteúdo.

P5 nos concedeu três Planos de aula, os planejamentos orientavam como seriam desenvolvidas as aulas. O primeiro planejamento tratava sobre jogos com rede divisória e o segundo sobre esportes de invasão. Nestes planejamentos não estavam explícitos o objetivo das aulas, as habilidades e os critérios de avaliação. Analisando o documento dos registros de planejamento de aula têm as mesmas características. Primeiramente os/as alunos/as deveriam copiar um pequeno texto informativo que continha características gerais sobre o que são esportes de rede divisória e o que são esportes de invasão. Após este momento, e nas próximas aulas, os/as alunos/as praticariam os jogos que continham estas características.

O terceiro plano de aula trata sobre Basquetebol e se explicita as mesmas características dos anteriores. Inicialmente copiar o texto sobre a modalidade em que descreve as regras gerais do Basquetebol. Após assistir um vídeo – mas não indicava qual – com o resumo das regras, no decorrer das aulas praticar o esporte.

Analisando o plano de aula nota-se uma perspectiva esportivizada de ensino com dois momentos, a parte teórica se caracterizando pelo texto informativo e a parte prática caracterizada como o momento de jogar. O objetivo do planejamento é conhecer de maneira geral os esportes e fazer a experimentação, reconhecendo regras básicas de estruturação para a prática dessas modalidades. De acordo com o analisado nos documentos não há aprofundamento teórico das modalidades e não há nada que verse sobre conhecimentos táticos e estratégicos.

O/A professor/a P6 nos disponibilizou os documentos que a Secretaria de Educação pede para os professores colocarem no sistema, que foi o plano de ensino semestral e o registro das aulas. No plano de ensino estão todas as habilidades que seriam desenvolvidas no semestre, destacamos uma (EF89EF02CRI)³² que demonstra a intencionalidade de trabalhar os conhecimentos táticos e estratégicos nas aulas. No plano de ensino está destacado a metodologia utilizada.

“atividades teórico práticas em relação a unidade temática Esportes, assim como, situações de ensino que possibilitem aos alunos compreenderem as relações essenciais e os elementos que constituem os objetos de conhecimento:

³² (EF89EF02CRI) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, técnico-combinatório oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

Handebol, badminton, tacobol, (regras, dinâmica de ataque e defesa, estratégia e tática e fundamentos)."

Percebemos que na metodologia os planos expressam o que se pretende realizar a partir dos Jogos Coletivos, descrevendo que a intenção é trabalhar as relações essenciais gerais dos esportes. Relações essas que já foram expressas neste trabalho a partir da tese de Nascimento (2014), constando nas referências do plano. Outra referência exposta é as Diretrizes Curriculares do Município (Criciúma, 2020).

A avaliação também estava expressa no documento e, no que diz respeito aos Jogos Coletivos, o plano descreve como intenção a *“apropriação dos elementos que constituem as manifestações dos objetos de conhecimento: handebol, badminton e tacobol, (regras, dinâmica de ataque e defesa, conhecimentos estratégicos táticos e fundamentos).”* O que fica evidenciada a coerência entre a intencionalidade do que tratar a partir dos objetos de estudo e o que avaliar a partir das atividades teórico-práticas.

No registro diário das atividades se explicitam três Jogos Coletivos, Conquista da Bola³³, Handebol e Voleibol. O primeiro foi o jogo Conquista da Bola, a intencionalidade a partir desse jogo é que os/as estudantes compreendessem a relação essencial geral do Jogo Coletivo e como ela vai se explicitando no jogo. O jogo, na escrita do plano, se iniciaria de uma forma simplificada iria se estruturando, conforme a compreensão dos alunos, a partir dos diálogos reflexivos sobre a atividade.

Como perspectiva teórica nota-se uma postura crítica de educação a partir das estratégias didáticas descritas no plano. Em todas as aulas descritas havia a retomada da aula anterior, dialogando com os alunos sobre o que estudaram e desenvolvendo nexos com o que tratariam na aula atual. Evidencia-se que a intencionalidade das aulas era que os alunos se apropriassem dos conhecimentos essenciais gerais do Jogo Coletivo, nos momentos que se desenvolvia o diálogo de cunho teórico e reflexivo com os alunos durante todas as aulas com perguntas como:

“que elementos estão colocados nessa relação de levar a bola ou pegar o outro? Ações técnicas e táticas são utilizadas? O que é necessário para que haja oposição entre duas equipes? Como as equipes organizam suas ações estratégico táticas? Qual regra podemos acrescentar quando o passe não for

³³ A turma é dividida em duas equipes, com participantes dispostos um ao lado do outro e cada equipe em igual distância para o alvo que é uma bola no centro do campo de jogo. Cada participante receberá um número, o objetivo inicial do jogo é pegar a bola localizada no centro da quadra, quem pegar a bola primeiro conquista o objetivo. Após um primeiro momento da aula o/a professor/a faz mudanças nas regras do jogo como, pegar a bola e levar para o seu campo e chamar mais números, assim as equipes jogam em duplas, trios, quarteto etc. em busca do objetivo.

realizado? Propor para que as equipes façam uma estratégia pensando em papéis distintos, capturar a bola e impedir a outra equipe.”

Desta forma se torna claro a intencionalidade do trato dos objetos constitutivos do jogo nas aulas descritas, a partir de perguntas norteadoras que já comentamos anteriormente sobre a importância para a percepção dos conhecimentos internos do jogo por parte dos alunos.

No início do trato pedagógico do segundo Jogo Coletivo, será solicitado aos estudantes uma pesquisa prévia com informações gerais do Handebol e quais elementos se aproximam do jogo que estavam realizando nas aulas anteriores.

No decorrer das aulas, tanto de Handebol como de Voleibol, as características de sistematização do conhecimento se mantiveram as mesmas que no jogo Conquista da Bola, com atividades teórico-práticas com o intuito dos alunos compreenderem os elementos constitutivos do jogo e quais elementos se assemelham e se distinguem desses Jogos Coletivos tratados.

Em questão de avaliação, o que está descrito no registro das aulas se assemelha com o que está descrito no plano semestral, contento os conhecimentos tratados nas aulas, como os elementos constitutivos dos jogos e sua historicidade. Na questão da tática e da estratégia se evidencia seu tratamento em diversos momentos do planejamento de aula, com questionamentos teóricos sobre as possibilidades estratégico-táticas e com o propósito de incentivar os alunos para desenvolverem essas ações. Não estava evidente no plano quais conteúdos da tática e da estratégia seria a intenção de tratar pedagogicamente e se tinha essa intenção; ela se apresentou de forma mais geral.

P7 nos informou que não faz planos de aula e sim roteiros do que vai trabalhar nas aulas. Foi nos concedido quatro roteiros que correspondem aos Jogos Coletivos: Voleibol, Handebol, Futsal e Basquetebol. Nestes roteiros não há habilidades, objetivos, metodologia e avaliação explícitas.

A partir da análise dos roteiros observamos que existem semelhanças entre os quatro. Sempre no início de cada modalidade a ser realizada, é solicitado que os/as alunos/as façam uma pesquisa para entregar contendo informações sobre história da modalidade, regras e a quadra de jogo. Para os Jogos Coletivos de Voleibol e Handebol está descrito a utilização de outros jogos com uma intencionalidade pré desportiva, sendo o Newcom para o Voleibol e o jogo dos 10 passes para o Handebol.

Nas aulas práticas, manifesta-se de acordo com o descrito a ideia de trabalhar os fundamentos técnicos de forma individualizada, separados da totalidade do jogo, com

atividades de circuito ou específica para cada fundamento com a intenção de que os alunos se apropriem do gesto motor. Após essas atividades, e com os alunos já conhecendo esses gestos, os alunos passarão a trabalhar os sistemas táticos dos jogos como no Futsal o 2x2 e o 3x1, Voleibol 6x0 e 5x1, e no Handebol 6x0. Junto com os sistemas. Nas aulas práticas seriam tratados, conforme os roteiros de aula, os tipos de marcação por zona, individual e misto, como também, o drible e a finta.

Assim, de acordo com as informações disponibilizadas, entende-se que P7 trabalha com uma perspectiva de ensino tradicional que se assemelha à desenvolvimentista e à esportivizada, por ter características de um etapismo, em que o aluno primeiro deve aprender os fundamentos para depois praticar o jogo propriamente dito, assim como a questão de que os/as alunos/as conheçam as regras, gestos técnicos, fundamentos, a tática e a estratégia enquanto formações e esquemas.

Práticas tradicionais são entendidas, em linhas gerais, como formas de trabalho que têm como centralidade o ensino do esporte, na perspectiva do esporte de rendimento, e/ou o desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica. Práticas que não mais encontram sustentação no campo acadêmico, contudo presentes nos pátios escolares dos mais diversos cantos do país (Albuquerque, 2020, p. 136).

O complexo tático-estratégico nos roteiros aparece frequentemente, entretanto de maneira mais direta trata de conteúdos internos como a finta e o drible, esquemas táticos, tipos de marcação, porém no trato com esse conhecimento não se perspectiva a reflexão e compreensão teórica desses elementos permanecendo numa dimensão fenomênica, isso quando analisamos o registro de planejamento de aula, em vista que aqui analisamos a intencionalidade descrita nos registros e não a efetividade desses planos nas aulas. Assim, como vimos no trabalho o/a estudante pode até jogar com desenvoltura, executar bem os gestos técnicos, mas não aprofunda teoricamente a sua compreensão do Jogo Coletivo, da relação essencial geral e dos elementos constituintes do Jogo Coletivo, limitando seu pensamento, sua ação consciente na atividade imediata de Jogo Coletivo.

Não por acaso, Vygotski (2001) destacou uma diferença radical entre o ensino que se volta para os conceitos espontâneos e de senso comum e o ensino dos conceitos científicos, denominados por ele de 'verdadeiros conceitos'. Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento, autor destacou a natureza dos conteúdos que devam ser priorizados por uma educação escolar desenvolvente, quais sejam: os conceitos científicos! A formação de tais conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por isso, Vigotski destacou que diante de processos

tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento. Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um tipo de verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou pior, perpetua o pensamento por complexos (Martins, 2016, p. 9).

P8 nos concedeu seu registro diário de atividades que estava bem sucinto. Não havia de forma explícita as habilidades que pretendia trabalhar, objetivos, metodologia, critérios de avaliação e referências.

O que havia é o que seria tratado na aula. No Basquetebol a aula seria direcionada para a aprendizagem das regras e apenas em uma aula seria tratado a modalidade de acordo com o descrito no documento. O outro Jogo Coletivo enfatizado foi o Voleibol em cinco aulas. Na primeira aula a brincadeira rei e rainha do saque. Na segunda aula seria competição de manchete. Na terceira aula seria a competição de toque. Na quarta aula aprendizagem do rodízio e na última aula realizaria o do jogo de Voleibol.

Assim, de acordo com as informações o plano tem intuito de que os/as estudantes primeiramente treinem o gesto técnico de forma separada com a intenção de que eles/as aprendam a executar estes gestos e só depois disso a prática do jogo como forma de experimentação. No que diz respeito aos conhecimentos táticos estratégicos não se explicita neste plano de aula.

Esta forma de trabalho se caracteriza por ser um modelo tradicional em vista que a ênfase é no ensinar a fazer, o objetivo é que os/as estudantes aprendam a jogar a modalidade pretendida. Os conhecimentos não são trabalhados em uma dimensão conceitual.

No transcurso da sua história, a Educação Física priorizou quase que exclusivamente o saber fazer das práticas corporais e não o saber sobre essas práticas. Não bastasse isso, esse saber fazer, em muitas das vezes, reduz-se aos conteúdos esportivos, assim, muitos professores, influenciados por essa concepção, restringiam, e ainda restringem, as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo: basquetebol, voleibol e futebol/futsal, além do handebol, que não possui tanta tradição no país enquanto modalidade espetacularizada, porém, é relativamente bem difundida nas aulas de Educação Física escolar (Albuquerque, 2020, p. 30).

O desafio da disciplina de Educação Física atualmente está centrado em superar essa pecha de ser uma simples hora de lazer e prática de atividade física. Para construir-se como um componente curricular que tematiza a cultura corporal. Dado que há uma grande variedade de conhecimentos a serem tratados com os/as alunos/as nas aulas de

Educação Física que vão além da vivência das modalidades ou de experimentação (Albuquerque, 2020).

P9 disponibilizou um registro de planejamento de aula do sexto ano, entretanto a habilidade explícita condizia para as turmas do quarto ano. Os objetivos, metodologia, critérios avaliativos e referências não estavam explícitos. Os conteúdos descritos são: “*Pique Bandeira, Queimada³⁴ sem salvamento e com salvamento*”.

Assim, no plano de aula estava descrito que durante as aulas serão explicadas as regras dos jogos e na sequência os/as alunos/as iriam para a prática dos jogos. Durante a prática seria solicitado com que os/as alunos/as montassem uma estratégia de defesa, meio-campo e ataque. De acordo com o plano: “*Todos os jogos serão feitos de forma lúdica de acordo com o aprendizado do aluno*”. Conforme o descrito, a intenção das aulas é a prática dos jogos sem um aprofundamento teórico, com o propósito de recreação e experimentação. A explicação das regras dos jogos se dá pela necessidade de conhecê-las para praticar e, apesar de incentivar os alunos a criarem estratégias, não se explicita um aprofundamento sobre o tema a partir do que estava descrito no registro de planejamento. “*Há uma tradição sedimentada na escola de que a Educação Física tem que ser divertida e resumida ao saber fazer e não ao compreender os sentidos e significados dos temas com os quais se ocupa.*” (Albuquerque, 2020, p. 30).

Por sua vez, outro/a professor/a, P10 nos disponibilizou dois planos de aula, a modalidade tratada foi o Rugby com o sexto e o sétimo anos, O objetivo estava evidenciado no plano de aula desta forma: “*conhecer materiais da modalidade e suas regras, bem como praticar as regras por meio do jogo*”. Analisando o que estava escrito na linha de ação dos planejamentos de aula, condizia com o objetivo proposto.

Como recurso didático, o plano utiliza o jogo dos Dez Passes para iniciar o contato com os materiais e as características da modalidade. Das oito aulas, cinco são o jogo dos dez passes com o intuito dos alunos se familiarizarem com a bola e no decorrer das aulas, haverá modificações nas regras para adquirir mais características do Rugby e para aprender o passe lateral e para atrás. Nas três aulas seguintes a modalidade será tratada a partir do jogo propriamente dito com as regras e os fundamentos.

No plano de aula, está descrito que ele terá continuidade e desenvolvimento nas próximas aulas. O que foi possível analisar a partir dos documentos que temos é que os

³⁴ O jogo de Queimada é praticado por dois times, o objetivo é eliminar os adversários da quadra atingindo-os (queimando-os) com a bola ou no arremesso do adversário segurar a bola antes dela quicar no chão. A modalidade também é conhecida pelo nome de Dodgeball.

elementos táticos e estratégicos não foram tratados nas aulas, mas as regras, fundamentos técnicos e a dinâmica de jogo, como estava descrito inicialmente no objetivo do plano de aula.

A perspectiva pedagógica não estava explícita no documento, mas a partir da análise percebe-se uma tomada pela cultura corporal por haver diálogo sobre o que os/as estudantes conhecem sobre a modalidade e a partir dos conhecimentos prévios, trazer novos conhecimentos sobre o Rugby. Durante as aulas, de acordo com o descrito, haverá pausas para reflexão das atividades teórico práticas com questões norteadoras.

“Por que é um esporte de invasão? Quais situações estão presentes nele que podemos considerar de invasão? Há alguma relação com outros esportes? Que outros poderíamos dizer que se aproxima dele? Quais não se aproximam? Será que há alguma relação com o xadrez? E com o voleibol?”.

Desta forma, vemos alguns princípios norteadores de sistematização e organização do conhecimento. Os critérios de avaliação não estavam explícitos no plano e ao analisar a linha de ação do registro de planejamento de aula também não se explicitou nenhum critério avaliativo. Sobre os conhecimentos táticos e estratégicos não se explicitou nas linhas de ação e nem nos critérios de avaliação.

5.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DAS AULAS

Assim, após analisar os registros de aula dos/as dez professores/as voluntários/as percebemos inicialmente a diversidade de Jogos Coletivos tratados nos planos de aula. É comum na área da Educação Física quando se trata de Jogos Coletivos os/as professores/as trabalharem preferencialmente os esportes ditos como hegemônicos nesta temática, que são Futebol/Futsal, Voleibol, Basquetebol, Handebol. Dentre eles destaca-se, principalmente, o futsal, já que a maioria das escolas não possuem campos de futebol, apresentando normalmente quadras, realizando assim o Futsal, considerando a forte adesão do Futebol – e suas variações – como apelo cultural de nosso país.

A partir das análises dos documentos de planejamento de aulas identificou-se os seguintes jogos/esportes destacados nos planejamentos de aulas pelos/as professores/as no seguinte quadro:

Quadro 2 – Jogos Coletivos presentes nos planos de aula para desenvolver as habilidades

Jogos Coletivos	Quantidade
Voleibol	6
Handebol	4
Basquetebol	4
Rugby/Tag Rugby	3
Jogo dos Dez Passes	3
Newcom	2
Dodgeball/Queimada	2
Pique bandeira	2
Futebol/Futsal	2
Frisbee	1
Futebol americano	1
Jogo dos Passes/invasão	1
Pique-Bolas/invasão	1
Conquista da Bola/invasão	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se que em nosso recorte os esportes hegemônicos apareceram, entretanto com elevado destaque para o Voleibol, enquanto o Futebol/Futsal que frequentemente tem o maior índice aparece apenas duas vezes. Evidencia-se também a variedade de jogos e esportes tratados nos planos de aula no período de análise, o que consideramos bom por aumentar o horizonte de contato dos alunos com diferentes jogos e esportes que a humanidade desenvolveu ao longo de sua trajetória. Todos esses jogos têm os elementos constitutivos dos Jogos Coletivos, entretanto cada Jogo Coletivo tem sua dinâmica de ataque e defesa, conjunto de regras, complexo tático-estratégico, fundamentos e técnicas que se diferenciam e se assemelham em determinado grau. Quanto maior o arcabouço de Jogos Coletivos tratados teoricamente nas aulas, mais elevada e ampla poderá ser a compreensão dos alunos sobre esses elementos e potenciais conhecimentos. Entretanto isso só se coloca como possibilidade se houver um tratamento dos conhecimentos com um trato pedagógico que possibilite esta apropriação, sem isso os estudantes praticaram os Jogos Coletivos, mas muito provavelmente não avançaram na compreensão do objeto de estudo.

Nota-se a partir da análise dos planos uma estratégia didática que aconteceu de forma recorrente no desenvolvimento dos planos, a característica em comum foi a

utilização de um jogo preparatório para, após a assimilação por meio desse jogo, começar a modalidade de esporte (Jogo Coletivo) pretendida. Esta prática se apresentou com recorrência. É utilizado um jogo considerado como pré-desportivo para iniciação da modalidade pretendida.

Assim, alguns planos como por exemplo para trabalhar o Handebol utilizou o jogo dos Dez Passes para tratar o fundamento técnico passe e suas variações no Handebol. Conforme a assimilação desse fundamento técnico por parte dos alunos e a necessidade de novas regras, iria gradativamente incorporando regras do Handebol na atividade até efetivamente chegar no esporte pretendido.

Vemos também em outros planos a utilização desses jogos com outros papéis como o de aquecimento, recreação, assimilação de regras e técnicas em uma conjuntura menos complexa ou que destaque tal técnica pretendida, fato é a indicação de usar diversos jogos “que não são modalidades esportivas” no ensino dos Jogos Coletivos e como ainda lidamos com esses jogos e seu papel no ensino do objeto de estudo da Educação Física.

Defendemos a ideia de que esses jogos como Dez Passes, Pega Rabo³⁵, Queimada, Pique Bandeira, dentre outros, podem ser importantes como apropriação de conhecimentos do Handebol, aliás, como vimos, Handebol e Jogo dos 10 Passes, por ser Jogo Coletivo, apresentam, por exemplo, a mesma relação, ou seja, apresentam objetivos mutuamente opostos entre em si em busca de um mesmo alvo (Nascimento, 2014). No entanto, ao mesmo tempo, cada jogo *tem seu valor em si mesmo*, no sentido de sua dinâmica e conhecimentos particulares, construídos durante o seu devir histórico. Todos esses jogos têm seu conjunto de regras, fundamentos e técnicas, um complexo tático-estratégico, dinâmica de ataque e defesa que quando tratados nas aulas têm uma gama de conhecimentos a serem trabalhados a partir deles.

Nossa crítica habita na ideia de utilizar esses jogos, como disposto nos planos de aulas, como uma espécie de preparação para a aprendizagem de determinado jogo, em tese mais complexo, como um fim a ser atingido nas últimas aulas (principalmente na última).

Outro fator que expressa essa possibilidade de tratar pedagogicamente os conhecimentos dos jogos a partir dos próprios jogos está nos estudos que vimos de Melo

³⁵ Brincadeira de Pega Pega que consiste nos alunos colocarem um colete, fitas ou pedaços de pano no cócs da calça, shorts ou bermuda imitando um rabo. O objetivo é retirar o rabo dos colegas, a brincadeira pode ser feita de forma individual ou em equipes e o rabo pode ser de cor diferente para diferenciar as equipes.

(2017) e Coletivo de autores (1992), que a partir do nível de desenvolvimento nos ciclos de escolarização esses estudantes se encontram numa fase de ampliação da sistematização do conhecimento, então já têm condições de compreender as relações essenciais do Jogo Coletivo pretendido através do próprio Jogo Coletivo, não necessitando de jogos preparatórios (numa espécie de pré-desportivo ou até mesmo aquecimento, elementos estes presentes no esporte de alto rendimento) para tratar o conhecimento pretendido. Assim, se pretendemos tratar do Handebol e seus conhecimentos essenciais utilizaremos o Handebol para este fim, com algumas *adequações – necessárias – as possibilidades sócio-cognoscitivas*, como nos destaca o Coletivo de Autores (1992). Assim, qual deve ser então o papel desses jogos que não são modalidades esportivas, em nossa visão o de Jogo Coletivo como qualquer outro, tratando seus conhecimentos internos e a depender da intencionalidade do professor fazer paralelos com outros Jogos Coletivos para que os alunos avancem na sua compreensão sobre os elementos constitutivos dos jogos e quais as semelhanças e singularidades cada Jogo Coletivo apresenta a partir da necessidade de efetivação do seu objetivo.

Dentre os recursos didáticos descrito nos planos estava a utilização de Jogos Coletivos na intenção de serem preparatórios para outras modalidades como já discutiremos, a utilização de perguntas norteadoras que fizemos uma reflexão ao longo do texto sobre a sua importância, além da utilização de textos informativos e vídeos.

Consideramos a utilização de recurso audiovisual um instrumento valioso para a compreensão dos conhecimentos constitutivos do Jogo Coletivo por parte dos alunos. No esporte de alto rendimento estão explícitos esses elementos de forma especializada, é o mais alto grau de refinamento que o ser humano conseguiu alcançar nessa determinada expressão corporal. Utilizar este recurso, expondo os conhecimentos com uma organização didática pedagógica que possibilite aos alunos a compreensão de maneira mais elevada, é de grande valia, em vista que alguns alunos podem ter dificuldades de compreender esses conhecimentos nas atividades teórico-práticas. Assim, a visualização de jogos com um olhar e estudo voltados para esses elementos tem o potencial de auxiliar na compreensão deste conhecimento.

Da mesma forma que a utilização de textos e artigos também é válida, entretanto esses materiais só serão significativos para a apropriação do conhecimento pretendido se forem tratados didático pedagogicamente de forma que desvele os conhecimentos postos. Sem uma organização que faça com que os/as alunos/as percebam e reflitam sobre o que

está sendo estudado, pouco se avança mantendo-se na dimensão empírica do objeto de estudo.

Verificamos que dos/as 10 professores/as voluntários/as, 6 tiveram a intencionalidade de tratar os conhecimentos tático-estratégicos em suas aulas, materializada em seus planejamentos. De acordo com a nossa análise nos planejamentos de aula alguns tinham a intenção de tratar de maneira mais aprofundada trabalhando teoricamente os conhecimentos, já outros se mantiveram de acordo com o descrito num campo mais da aparência do fenômeno, apresentando elementos do complexo, formações táticas, dinâmica de ataque e defesa, regras mas não descrevendo e detalhando *o que* (seu conteúdo) trataria pedagogicamente e nem como (sua forma) trataria nas suas aulas teoricamente sobre os elementos constitutivos do Jogo Coletivo. Vejamos a seguir no quadro 2 a abordagem dos conhecimentos táticos/estratégicos:

Quadro 3 – Conhecimentos táticos-estratégicos que os/as professores/as tiveram a intenção de tratar pedagogicamente

Nome	Conhecimento tático estratégico
P1	Descreve que irá tratar de certa forma os conhecimentos táticos estratégicos no que diz respeito a finta, incentivo dos alunos a formularem estratégias para resolver os problemas do jogo e formações táticas.
p2	Refletir sobre as possibilidades estratégico-táticas de ocupação de espaço, invasão, proteção e superioridade numérica. Marcação por zona, individual e mista.
P3	Dinâmica de ataque e defesa; avaliação da correlação de forças; pontos fortes e fracos da sua equipe e da equipe oposta; ocupação do espaço de jogo (defesa por zona); marcação individual e formas de posicionamento; superioridade numérica absoluta e relativa; fintas ofensivas e defensivas; ritmo coletivo de execução do ataque; linhas de passe; surpresa e dissimulação.
P6	Dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégicos táticos gerais.
p7	Sistemas táticos, tipos de marcação por zona, individual e misto, como também, o drible e a finta.
P9	Montar uma estratégia de defesa, meio-campo e ataque.

Fonte: elaborado pelo autor.

Entendemos que a Educação Física como disciplina escolar está em um constante processo de desenvolvimento, procurando entender quais conhecimentos e como ensiná-los a partir desta área de ensino. Cabe destacar que os estudos relacionados a área escolar tiveram a sua intensificação por volta dos anos de 1980 e continuam até os dias atuais, aprofundando qual seu papel na escola e quais conhecimentos são os essenciais e que, portanto, devem ser ensinados nessa temática.

Vemos que esta compreensão de qual o objeto de estudo da Educação Física e o que deve ser ensinado a partir do Jogo Coletivo, tem diferentes compreensões a partir dos planejamentos analisados. Há planejamentos que descrevem como objetivo a

experimentação dos Jogos Coletivos, outros a assimilação de técnicas, de regras, dinâmica de ataque e defesa, diversos conhecimentos da tática e da estratégia. Assim principalmente a partir do que está descrito no quadro vemos de certa forma um avanço da área enquanto compreensão do que tratar a partir do Jogo Coletivo. Aqui entendendo e colocando como parâmetro todo o processo da Educação Física em se compreender como área de estudo e qual o seu objeto, sinalizando que este avanço ele é gradativo e lento por ser uma área mais recente que as demais nesse processo científico de compreensão.

O ponto que nos parece que causa mais dificuldade ao analisar os planejamentos é o como tratar estes conhecimentos descritos nos planos, vimos que as três correntes foram utilizadas nos planejamentos, a aptidão física, o movimento e a cultura corporal Bracht (1999). Os Jogos coletivos até podem se repetir, mas a forma que estava descrita as ações de como trabalhar estes jogos e o que trabalhar a partir deles era diferente. Essa diversidade explicitada no recorte dos planos analisados pode ser ampliada para âmbito nacional, em vista que, vemos que nos documentos normativos como a BNCC há uma lista de atividades, mas não há o aprofundamento do objeto de estudo e o como trabalhar pedagogicamente nas aulas este objeto.

Outro ponto é que por não ter essa compreensão dentro da área da Educação Física do “o que” e “como” trabalhar que seja consenso na área, a uma heterogeneidade de concepções de ensino na formação superior, formando professores com diferentes entendimentos da área. Outro ponto é em relação ao ano de formação dos professores por vermos que o entendimento da Educação Física como campo que estuda a cultura corporal começou a ser desenvolvida por volta dos anos 1990, muitos estudos que avançam no entendimento da disciplina não estavam presentes no momento de formação inicial dos/as professores/as. Ainda a formação continuada por vezes conforme é planejada e aplicada pouco acrescenta para a superação de certos paradigmas da Educação Física.

Com isso, vemos essa diferença do “como” e “o que” é trabalhado a partir do Jogo Coletivo, com cada professor trabalhando com as ferramentas que tiveram acesso durante esses períodos de formação e sua concepção do que é adequado trabalhar a partir da temática posta.

Como vimos no capítulo que tratamos sobre as abordagens pedagógicas, diversas perspectivas foram desenvolvidas ao longo da história da Educação Física e hoje essas perspectivas estão presentes no cotidiano das escolas. Esses dados mostram que no campo das perspectivas teóricas utilizadas pelos/as professores/as, continua uma

diversidade de escolhas conforme a concepção de ensino e aprendizagem que cada professor/as considera a mais apropriada para a sua prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Jogos Coletivos constituem uma parte significativa do currículo da Educação Física escolar. Esses jogos começaram a fazer parte dos currículos a partir dos anos de 1950 influenciado pelo modelo da Educação Física Pedagógica e, mais tarde, no regime cívico-militar foi seu grande ápice nas escolas, então incentivado pela abordagem esportivizada. A forma de colocar o esporte institucionalizado na escola foi alvo de diversas críticas pelo seu vazio teórico e sua reprodução das condições desumanizadoras do capitalismo.

Assim, após esse período surgiram diversas perspectivas teóricas e abordagens como alternativa de como tratar essa temática e as demais nas aulas de Educação Física escolar. Hoje na área acadêmica a literatura está avançando na compreensão de que os Jogos Coletivos/esportes na escola devem ter um tratamento diferente do que foi amplamente difundido no passado com seu caráter competitivo, focado no gesto técnico e no alto rendimento.

De acordo com os documentos balizadores da educação que analisamos, nesta temática se prioriza a apropriação de conhecimento – de regras, da dinâmica de ataque e defesa e dos elementos técnico-tático-estratégicos, a experimentação dos jogos valorizando a participação de todos no trabalho coletivo e seu protagonismo o que vai de encontro com a perspectiva teórica esportivizada que tende a excluir os/as estudantes menos habilidosos/as.

Nesta prática o/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem incentiva os alunos e as alunas a usarem as habilidades técnico-táticas e a partir das atividades teórico-práticas trata os conhecimentos de forma que possibilite aos/às alunos/as se apropriarem do conhecimento teórico científico. Assim, planejando e utilizando estratégias para solucionar os desafios que os jogos e a equipe oposta impõem, desenvolvendo as suas máximas potencialidades.

Outro fator mencionado nos documentos é a análise das transformações do fenômeno esporte e seus problemas em suas diferentes manifestações como a profissional e de lazer, como também a compreensão que o esporte vai além da sua forma institucionalizada podendo sofrer adaptações e alternativas para tornar-se acessível à comunidade.

Os estudos científicos que vimos durante o capítulo IV corroboram com o descrito nos documentos norteadores analisados e ainda contém avanços sobre o conceito de Jogo Coletivo, seus conhecimentos e o como ensinar.

Ao assumirmos que o objeto de ensino escolar deve ser constituído por conceitos com conteúdo teórico, necessitamos conhecê-los. Nos últimos anos, embasados na teoria Histórico-Cultural, alguns autores procuraram estudar profundamente os objetos da área. Um deles foi Nascimento (2014), que utilizamos como referência nesse trabalho. Em síntese, a autora afirma que o Jogo Coletivo possui como relação essencial o controle da ação corporal do outro, que se apresenta com objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um alvo e seu alvo-objetivo geral é o controle da ação opositiva pelo domínio do espaço. Esse se constitui no objeto de estudo da Educação Física no que diz respeito a essa temática. A autora ainda aponta que os elementos constituintes do jogo são as regras, a dinâmica de ataque e defesa e os conhecimentos estratégicos e táticos.

Nos elementos constituintes do jogo reside o complexo técnico-tático-estratégico, o qual é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos/as estudantes a partir da compreensão de seus conceitos. De acordo com os apontamentos de Euzébio (2017), os conteúdos teóricos dos conceitos de tática e de estratégia são: avaliação da correlação de forças; definição de pontos fortes e fracos; informação; relação defesa/ataque; concentração de forças; busca da superioridade; dissimulação; surpresa; controle dos espaços; ritmo de execução; especialização; diferenciação e modelagem.

Entretanto, não basta conhecer os conteúdos dos conceitos. Sem uma prática pedagógica que permita a apropriação deste conteúdo teórico não há o alargamento das possibilidades de desenvolvimento. O conteúdo teórico deve ser desvelado cientificamente, pensado teoricamente a partir das atividades teórico-práticas. É necessário criar as condições adequadas para a possibilidade de se explicitar os nexos internos e as mediações mais complexas para o conceito emergir e ser alcançado pelos/as estudantes.

Como assinalamos, é na apropriação do conteúdo teórico dos conceitos que se colocam as condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Euzébio (2017) aponta que esse conhecimento dos conceitos – e de seus conteúdos – de tática e de estratégia é essencial, em vista que ele dispõe as condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, refinando a

capacidade de análise e síntese e formando um pensamento tático-estratégico com elevado nível de imaginação.

Mas, no âmbito escolar, onde realmente está o tratamento diário dessa temática e o seu ensino, será que as mudanças estão ocorrendo? Vimos no capítulo V, ao analisar os planejamentos dos professores da Rede municipal de Criciúma, que com os novos documentos norteadores da educação alguns avanços, em relação aos Jogos Coletivos, estão sendo alcançados. Observamos que mais da metade dos/as professores/as participantes da pesquisa tem a intenção de utilizar uma abordagem crítica de educação e abordar os conhecimentos e habilidades propostas nesses documentos, reconhecendo neles conteúdos diferentes e incorporações necessárias para ser ensinado, avançando ao que se tinha quando o Jogo Coletivo/esporte adentrou na Educação Física escolar.

Entendemos que avanços foram alcançados, entretanto que podem ser ainda mais acentuados. Os trabalhos que criticam a maneira tradicional, esportiva e tecnicista de tratar essa temática se iniciaram por volta dos anos de 1980, a BNCC foi homologada em 2017 assim, existindo a sete anos. O que explicaria quarenta anos depois essa abordagem ainda estar presente no cotidiano escolar sem um embasamento teórico que lhe desse legitimidade?

Podemos pensar em algumas respostas diante desse impasse. Alguns pontos justificam essa escolha dos/as professores/as de manterem esse tratamento em suas aulas. O primeiro ponto a ser mencionado é a não incorporação desses avanços na formação inicial de professores de Educação Física, portanto havendo a “resistência” dos professores universitários de adotarem as novas práticas e de transmitir os avanços da área desta forma, negando a possibilidade dos professores em formação de terem acesso ao que se tem de mais avançado sobre o objeto de estudo na disciplina.

O segundo ponto é a resistência dos professores de adotarem as novas práticas teórico-metodológicas que viram na sua formação inicial ou continuada, a vivência esportiva em sua juventude faz com que os professores espelhem suas práticas passadas na sua atuação do presente, desta maneira, emulando o que vivenciou. Ou ainda professores/as treinadores/as que atuam em escolinhas de alto rendimento e no âmbito escolar, desta forma, reproduzindo no segundo o mesmo que faz no primeiro.

Outro fator é a pedagogia do *rolar a bola* ou também chamada pedagogia da *sombra*. Em nosso país culturalmente os alunos e alunas gostam de jogar os esportes tradicionais como Futebol e Vôlei, com isso, existe uma insistência para a prática desses esportes, então o/a professor/a entrega a bola para os/as alunos/as e eles/as praticam como

forma de lazer. Além disso, durante o ano letivo há jogos escolares internos, municipais, regionais e estaduais, dos quais a escola participa e é solicitado pela direção que o/a professor/a de Educação Física monte os times para a competição e ainda, por vezes, cobre resultados. O/A professor/a na escola normalmente não tem outro momento para fazer esse treinamento e a devida seleção dos/as alunos/as a não ser em suas aulas, desta forma o conhecimento teórico é deixado de lado e o âmbito competitivo se evidencia.

Esses são alguns dos tantos fatores que impactam o fazer pedagógico nas aulas e a escolha das abordagens pedagógicas e dos conhecimentos a serem trabalhados a partir desta temática. Ainda assim, avanços na intencionalidade dos/as professores/as vem ocorrendo de acordo com os resultados da presente pesquisa.

Compreendemos os limites desta pesquisa, em vista que analisamos somente os planejamentos de aulas dos/as professores/as. Não tivemos imersão no exercício de sua prática pedagógica na sala de aula, dos/das professores/as pesquisados/as, como também, a realização de entrevistas com os/as professores/as, o que nos traria um arcabouço maior de informações sobre a atividade pedagógica deles/as e suas compreensões a partir da temática pesquisada. Entretanto, apesar dos limites citados por conta das condições objetivas da pesquisa, tomando como base os critérios definidos, acreditamos que os objetivos foram alcançados e conseguimos apresentar algumas reflexões e compreensões que podemos denominar de resultados sobre o que nos propusemos no início do estudo.

Consideramos que novas pesquisas são necessárias no campo da Educação Física escolar, na intenção de compreender cada vez mais a realidade da prática dos processos pedagógicos do/da professor/a, suas condições objetivas e seu conhecimento sobre os conteúdos das especificidades dos objetos de ensino, abordagens pedagógicas e avaliação. Assim, entendendo como os/as professores/as atuam na sua prática pedagógica, podemos compreender de que maneira essa prática pode ser qualificada em âmbito nacional. A partir de atualizações na grade curricular e nos conhecimentos tratados na universidade, na formação continuada disponibilizada pelas Redes e nos documentos balizadores da educação. A disciplina está num processo contínuo de aprofundamento dos conhecimentos necessários a serem abordados na área e esse processo deve estar acessível aos professores em atuação, em vista que são eles que têm a possibilidade de colocar em prática o que os estudos teóricos desenvolvem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 18 fev. 2024.

\
AMORIM, Angelo Mauricio de. **Desenvolvimento tático-técnico no handebol masculino: estratégias utilizadas nos acampamentos nacionais promovidos pela Confederação Brasileira de Handebol**. 2017. p 191. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189453>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

ANPED. **Declaração do fórum dos cursos de formação de professores das universidades públicas paulistas**. Campinas, SP: UNICAMP, USP e UNESP, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/declaracao-do-forum-dos-cursos-de-formacao-de-professoresdas-estaduais-paulistas-sobre-bncc>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**: Possibilidades da prática pedagógica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001. 217 p.

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

BETRAN, J. O. De los juegos colectivos a los deportes de equipo. **Apunts Educación Física y Deporte**, v. 64, p. 3-4, 2001.

BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, 1992, p. 282-287.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOUET, M. **Signification du sport**. Paris: Éditions universitaires, 1968.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. In Caderno CEDES, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão oficial). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 ago. 2023.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995.

BURNICHON, M. **Decires**. Córdoba-Argentina: Narvaja, 1997.

CASTEJÓN, F. J. O. **Fundamentos de Iniciación Deportiva y Actividades Físicas Organizadas**. Madrid: Dykinson, 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CASTRO, Diogo. **A concepção estratégico-tática no handebol: implicações para a formação de jogadores inteligentes**. 2013. 158 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1621920>. Acesso em: 4 mai. 2022.

CITADIN, Murilo da S. **O ensino da tática e da estratégia na educação física escolar: possibilidades pedagógicas na proposta crítico superadora**. Trabalho de Conclusão de Curso. Apresentado ao curso de educação física Licenciatura. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10769>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2024.

COLOMBO, Bruno D. **O esporte e a expansão do capital: as críticas, contradições e implicações para a Educação Física**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128957>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

COLOMBO, Bruno D. **A técnica como condição para o surgimento e o desenvolvimento do jogo de futebol**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229877>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. Reunião anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos

Humanos e Educação. Anais. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

CRICIÚMA, Governo do Município. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental da rede municipal de Criciúma**. Criciúma, 2020. Disponível em: https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

DARIDO, S. C. **Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola**. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50.

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

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. Revista “Escola inicial”. Tradução: José Carlos Libâneo. Nº 7, 1999.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editora Pueblo y Educación. 1978.

DE ROSE JUNIOR, D.; SILVA, T. A. F. As Modalidades Esportivas Coletivas (MEC): História e Caracterização. In: DE ROSE JUNIOR, D. (Org.). **Modalidades Esportivas Coletivas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1-14

DURAND, G. *El adolescente y los deportes*, Barcelona: Luís Miracle, 1959.

ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EUZÉBIO, Carlos Augusto. **O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187082>. Acesso em: 03 de Janeiro de 2021.

FAMOSE, P. **Rendimiento motor: un intento de definición**. In FAMOSE, P. (org.) *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona: Paidotribo, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. al.]. Didática e docência: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, Heraldo Simões *et al.* **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática** [recurso eletrônico]. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: Ed UECE, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª. Ed. PAZ E TERRA, 1996.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela, Paes, Roberto Rodrigues e Darido, Suraya Cristina. **Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos**. Motriz: Revista de Educação Física [online]. 20v10, v. 16, n. 3, p 751-761, 2010. [Acessado 12 junho. 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p751>>.

GALATTI, L. R., Bettega, O. B., Paes, R. R., Reverdito, R. S., Seoane, A. M. y Scaglia, A. J. (2017). O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, 20 (3), 639–654. doi: <https://www.doi.org/10.5216/rpp.v20i3.39593>. Acesso em: 1 maio 2022.

GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York: Wiley, 1982.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: Editora UFAL, 2007.

GAMA FILHO, J. G. Metodologia do Treinamento técnico tático no futebol. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.). **Temas atuais VI em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 86-106.

GARGANTA, J. O Ensino dos jogos desportivos colectivos. Porto Alegre: UFRGS, **Revista Movimento**, v.4, n.8, p. 19-27, 1998

GARGANTA, J. **Modelação táctica do jogo de futebol: estudo da fase ofensiva em equipas de alto rendimento**. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 1997.

GARGANTA, J., GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Revista Movimento**, v.5, n.10, p.40-50, 1999.

GASPARIN, J. L. (2002). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas SP: Autores Associados.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: Núcleo de Educação Aberta e A Distância, 2012. 126 p. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4039946.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Sistema de classificação de esportes com base nos critérios**: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, año 10, n. 71, 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.

GRECO, P. J. ; SOUZA, P. R. C. de. Desenvolvimento da capacidade tática no Futsal. In: GRECO, P. J.; SAMULSKI, D. M; GARCIA, E. S.; SZMUCHROWSKI, L. **Temas atuais em Educação Física e esportes II**. Belo Horizonte: Health, 1997. p. 24-42.

HERNÁNDEZ, J. (Org.) **La iniciación a los deportes desde su estructura e dinámica**. Barcelona: Inde, 2000.

HERNÁNDEZ-MORENO J. **Fundamentos del deporte**: análisis de la estrutura del juegodeportivo. Barcelona: Ed. INDE, 1994.

HERNÁNDEZ, J. **La diversidad de prácticas análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva**. In BLÁZQUEZ, D. *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, 1995.

HUGHES, M.; BARTLETT, R. The use of performance indicators in performance analysis. *Journal of Sport Sciences*, v. 20, p. 739-754, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KNAPP, B. **La habilidade em el deporte**. Miñon: Valladolid, 1979.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da Bola**. São Paulo: Phorte, 2005

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1983

LIBÂNIO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2010a. p. 19-62.

LIBÂNIO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63. Disponível em <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>> acesso dia 12/07/2023.

LUKÁCS, G. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade*. In: LUKÁCS, G. **O**

Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007

MAHLO, Friedrich. **O acto tático no jogo.** Lisboa: Compendium, s/d.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, 82-97, 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.** Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica.** 2016.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2013.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. Porque planejar? Como planejar?: currículo, área, aula. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22532>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

MESQUITA, I. Modelação no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In: GARGANTA, J. (Ed.). **Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos.** Porto: Converge Artes Gráficas, 2000. p. 73-89.

MÉSZÁROS, I (2002). **Para além do capital.** São Paulo, BoitempoEditorial, 2010.

MILAK, Isabela Natal. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana.** Dissertação (mestrado) - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5963>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física:** a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/pt-br.php>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

NOVAES, Rafael Batista. **Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático.** 2013. p. 91. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-22042013-150856/pt-br.php> Acesso em: 01 de maio de 2022.

ORLICK, T. **Vencendo a Competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. mai. 2018a. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374> Acesso em: 27 jun. 2023.

NEIRA, M. G. O Currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. v. 13.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. O ensino do Basquetebol. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 61-94.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PESSOA, F. M. **A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

RIERA, J. **Fundamentos del aprendizaje deportivo**. Barcelona: INDE, 1989.

RIBEIRO, Leonardo Lamas Leandro. **Modelagem estratégico-tática em esportes coletivos de invasão: aplicação ao basquetebol**. 2012. p.196. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-20092012-134636/pt-br.php>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

RIGON, Thiago André. **O comportamento de variáveis de desempenho tático em jogos reduzidos de futsal**. 2019. p.118. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Atividade Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100139/tde-15052019-111356/pt-br.php>. Acesso em: 01 de maio de 2022

RITZDORF, W. **Treinamento da força e da potência muscular no esporte**. In ELLIOTT, B.; MESTER, J. *Treinamento no Esporte*. Guarulhos, São Paulo: Phorte, 2000.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. **Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino**. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p42>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RUIZ, L. M. **Deporte y aprendizaje: procesos de aplicación y desarrollo de habilidades**. Barcelona: Visor, 1994.

ROSE JUNIOR, D. **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. **Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?** Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/aba6/8dd89c4b75f1dddb0db4f7dc567d0614eee8.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SCHMIND, R.; WRISBERG, C. **Aprendizagem e performance motora**. SP: Artmed, 2001.

SILVA, Anna Karina Scaramella da; COSTA, Maria Regina Ferreira da. **Repensando o esporte na e da escola**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1758-8.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2024.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2010. (no prelo).

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação física escolar: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TESSIE, J. M'THODE Sportive; **Rev. E.P.S.**, n. 111, 1971.

TORRIGLIA, Patricia Laura (org.). **Ontologia Crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional**. Florianópolis: Nup - Núcleo de Publicações, 2018. 396 p. Disponível em: https://gepoc.paginas.ufsc.br/files/2016/08/Livro_final.pdf-Capa-Ontologia-Patricia.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

Torriglia Patricia Laura. Gisele Masson. **Formação e trabalho docente: tensões e perspectiva na Educação Brasileira**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Revista *Educere Et Educare*, Vol. 18, N. 47, Dossiê AnpedSul 2023. Ahead of Print. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30720.

VAGO, T. M. O "Esporte na Escola" e o "Esporte da Escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, [S. l.],

v. 3, n. 5, p. 4–17, 1996. DOI: 10.22456/1982-8918.2228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 17 mar. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor. 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VITORIO, V.; ORTIGARA, V. Conhecimento e formação continuada: questões pertinentes à Proposta Curricular de Santa Catarina. *Perspectiva*, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 903–927, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n3p903. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2016v34n3p903>. Acesso em: 10 set. 2023.

WERNER, P. ALMOND, L. **Model of games education**. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 41 (4), 1990, p.23-27.

APÊNDICE

Quadro 4 – Estudos que discorrem sobre o ensino do Jogo Coletivo com uma abordagem estratégico tática, todavia, no âmbito do treinamento desportivo de auto rendimento e não no contexto escolar

REFERÊNCIAS	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
AMORIM, Angelo Mauricio de. Desenvolvimento tático-técnico no handebol masculino: estratégias utilizadas nos acampamentos nacionais promovidos pela Confederação Brasileira de Handebol. 2017. p 191. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189453 . Acesso em: 01 de maio de 2022.	2017	TESE	UFSC
NOVAES, Rafael Batista. Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático. 2013. p. 91. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39134/tde-22042013-150856/pt-br.php Acesso em: 01 de maio de 2022.	2013	DISSERTAÇÃO	USP
RIBEIRO, Leonardo Lamas Leandro. Modelagem estratégico-tática em esportes coletivos de invasão: aplicação ao basquetebol. 2012. p.196. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-20092012-134636/pt-br.php . Acesso em: 01 de maio de 2022.	2012	TESE	USP
RIGON, Thiago André. O comportamento de variáveis de desempenho tático em jogos reduzidos de futsal. 2019. p.118. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Atividade Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100139/tde-15052019-111356/pt-br.php . Acesso em: 01 de maio de 2022	2019	DISSERTAÇÃO	USP

Fonte: elaborada pelo autor

Quadro 5 – Artigos que discorrem sobre livros didáticos metodológicos do ensino do Jogo Coletivo

REFERÊNCIAS	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
GARGANTA, J. O Ensino dos jogos desportivos colectivos. Porto Alegre: UFRGS, Revista Movimento , v.4, n.8, p. 19-27, 1998 Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2373 . Acesso em: 1 maio. 2022.	1998	ARTIGO	UFRGS

Galatti, Larissa Rafaela, Paes, Roberto Rodrigues e Darido, Suraya Cristina. Pedagogia do Esporte : livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. Motriz: Revista de Educação Física [online]. 20v10, v. 16, n. 3, p 751-761, 2010. [Acessado 12 Junho 2022]. Disponível em: < https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p751 >.	2012	ARTIGO	Motriz: Revista de Educação Física
Galatti, L. R., Bettega, O. B., Paes, R. R., Reverdito, R. S., Seoane, A. M. y Scaglia, A. J. (2017). O ensino dos jogos esportivos coletivos : avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. Pensar a Prática, 20(3), 639–654. doi: https://www.doi.org/10.5216/rpp.v20i3.39593 . Acesso em: 1 maio. 2022.	2017	ARTIGO	UFG

Fonte: elaborada pelo autor

Quadro 6 – Teses e dissertações que tratam do Jogo coletivo perspectivando seu ensino nas aulas de Educação Física escolar

REFERÊNCIAS	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A atividade pedagógica da Educação Física : a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/pt-br.php . Acesso em: 01 de maio de 2022.	2014	TESE	USP
EUZÉBIO, Carlos Augusto. O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte . Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187082 . Acesso em: 01 de maio de 2022.	2017	TESE	UFSC
COLOMBO, Bruno Dandolini. A técnica como condição para o surgimento e o desenvolvimento do jogo de futebol . Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229877 . Acesso em: 01 de maio de 2022.	2021	TESE	UFSC
CASTRO, Diogo. A concepção estratégico-tática no handebol : implicações para a formação de jogadores inteligentes. 2013. 158 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1621920 . Acesso em: 4 mai. 2022.	2013	DISSERTAÇÃO	UNICAMP
MILAK, Isabela Natal. O ensino do jogo na perspectiva davydoviana . Dissertação (mestrado) - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2019. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/5963 . Acesso em: 01 de maio de 2022.	2019	DISSERTAÇÃO	UNESC

Fonte: elaborada pelo autor