DOI: 10.4025/jphyseduc.v30i1.3063

Artigo Original

O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THE TEAM SPORTS GAMES TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY WITH PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE STUDENTS

Ana Flávia Backes[1], Vinicius Zeilmann Brasil[1], Jeferson Rodrigues de Souza[1], Filipy Kuhn[1], Matheus da Lapa Costa[2], Edison Roberto de Souza[1], Michel Milistetd[1] e Valmor Ramos[2]

[1]Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.
[2]Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

RESUMO
O objetivo do estudo foi analisar o processo de ensino dos jogos esportivos coletivos de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. Adotou-se procedimentos de pesquisa qualitativa, a partir de estudos de casos múltiplos com quatro universitários de uma universidade pública no Sul do Brasil. Os dados foram obtidos por meio da combinação de planos de ensino e aula, observações e procedimentos de estimulação de memória. A técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para a análise dos dados. As evidências indicaram a adoção de fundamentação teórica crítica e propósitos procedimentais/motores nos planejamentos dos universitários. A partir das ações de ensino dos universitários, verificou-se a ênfase na seleção de conteúdos técnicos/motores; por meio de tarefas globais e analíticas; estratégias de instrução de explicação, demonstração, intervenções de gestão; *feedbacks* prescritivos e avaliativos; estratégias de gestão grupais e individuais, com ênfase na restrição dos materiais aos alunos e relação social centrada nos próprios universitários. Privilegiou-se também a avaliação nas dimensões procedimental/motora, conceitual/cognitiva e atitudinal/afetivo-social, através de provas, trabalhos e conceitos de participação. Conclui-se que o processo de ensino da maioria dos universitários em Educação Física investigados corresponde às características verificadas nos modelos diretivos.
Palavras-chave: Educação Física. Esporte. Ensino. Estudantes.

ABSTRACT
The aim of this study was to analyze the approach of undergraduate physical education students to teaching team sports in elementary school. Qualitative research methods were adopted using multiple case studies involving four undergraduate students from a public university in southern Brazil. The data were obtained using a combination of students' lesson plan analysis, systematic observations, and memory stimulation procedures. Content analysis was used for data analysis. The results showed the adoption of a critical theoretical framework and procedural/motor goals in the students' lesson plans. Analysis of the teaching actions of the participants revealed emphasis on technical/motor content through global and analytical tasks; instruction strategies of explanation, demonstration and management interventions; prescriptive and evaluative feedback; individual and group management strategies often restricting the access of students to materials, and a social relationship focused on themselves. Learning assessment favored the procedural/motor, conceptual/cognitive, and attitudinal/affective-social dimensions using tests, assignments and learner participation in the activities. We conclude that the approach of the undergraduate physical education students investigated to team sports teaching is similar to the concepts of directive teaching models.
Keywords: Physical Education. Sport. Teaching. Students.

Introdução

A preocupação com a qualidade da intervenção pedagógica nos jogos esportivos coletivos, particularmente no ambiente escolar, tem ocupado espaço significativo na agenda científica das Ciências do Desporto. Uma das importantes contribuições desse percurso investigativo culminou na elaboração de estruturas de ensino para subsidiar a intervenção do professor, denominadas modelos de ensino[1]. Por modelo de ensino compreende-se um conjunto de decisões, planos e ações para os professores em relação ao planejamento, implementação e avaliação, que refletem uma forma de sistematizar o ensino na direção de obter resultados positivos de aprendizagem[1]. Isso implica na mobilização de alguns procedimentos pedagógicos, a saber: adoção de base teórica para o planejamento do ensino; definição de propósitos de ensino; seleção e organização curricular do conteúdo; utilização de

CC BY

estratégias de ensino; compreensão sobre processos de aprendizagem dos alunos e desenvolvimento de meios para o acompanhamento desses resultados[1].

A partir desse direcionamento, diferentes propostas emergiram como enfoques alternativos aos princípios preconizados pelas abordagens diretivas e comportamentais, que permeavam o pensamento científico da área até a década de 1980[2]. O ensino nessa perspectiva enfatiza a centralidade do professor no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de procedimentos pedagógicos com vistas à transmissão de conhecimentos e o controle das situações de aprendizagem, comumente utilizadas para o desenvolvimento de habilidades motoras. Das proposições mais recentes, ressalta-se a valorização dos aspectos cognitivos, incluindo a tomada de decisão no confronto com as situações do jogo e o processo mediador do aluno, enquanto protagonista de sua aprendizagem[2,3]. De fato, a influência das correntes cognitivistas parece ter contribuído não apenas para uma alteração paradigmática no processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, para o reconhecimento da complexidade envolvida no contexto de intervenção do professor, destacando o seu papel intelectualmente ativo na mobilização de um conjunto de conhecimentos e experiências que possam conduzir ao êxito no ensino[4].

Considerando a formação inicial como um espaço onde ocorre a aquisição de conhecimentos e competências indispensáveis à futura atividade pedagógica do professor[5], a construção do conhecimento para o ensino, nesse contexto, tem sido investigada sob o paradigma do pensamento do professor[6], a partir da descrição dos processos de pensamentos, conhecimentos, crenças e experiências dos professores em formação, levando em consideração a sua perspectiva pessoal e as características distintivas das estruturas cognitivas[7]. As pesquisas envolvendo o diagnóstico dos conhecimentos, crenças e decisões pedagógicas de universitários em Educação Física, para diferentes níveis de ensino, utilizando-se predominantemente a abordagem qualitativa dos dados, indicam que as características de ensino parecem convergir com perspectivas diretivas, adotando-se propósitos e conteúdos relacionados à aptidão física ou habilidades motoras[8-10], tarefas analíticas e/ou globais acompanhadas de instruções verbais e visuais e *feedbacks* avaliativos e prescritivos[11-13], procedimentos de gestão controlada do ambiente de ensino[9,10] e atividades avaliativas a partir de testes práticos, cujo objetivo é avaliar resultados de aprendizagem motora[14,15].

As orientações para as demais investigações sob essa ótica visam o aprofundamento da descrição dos conhecimentos de universitários a respeito do ensino e a aprendizagem, sobretudo, ao ingressarem e concluírem seus programas de formação inicial[9,15]. A perspectiva, é que as evidências desses estudos possam fornecer indicativos que contribuam para a formação pedagógica de futuros professores, especialmente, no processo de (re)construção do conhecimento para o ensino durante os cursos de formação inicial. Além disso, sugerem-se que futuras investigações considerem a análise de diferentes tipos de procedimentos pedagógicos, a fim de compreender a complexidade e totalidade dos conhecimentos dos universitários para o ensino[9,13].

Em face às perspectivas conceituais emergentes para a investigação do ensino, os direcionamentos para a intervenção pedagógica e suas implicações na formação inicial de professores de Educação Física, considerando a sua futura atuação com o esporte no âmbito escolar, este estudo buscou analisar o processo de ensino dos jogos esportivos coletivos de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. Especificamente, propôs-se a analisar a base teórica, os propósitos de ensino, os conteúdos, as estratégias e as avaliações adotadas pelos universitários.

Métodos

Participantes

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo[16], através de procedimentos de estudo de casos múltiplos[17]. Os participantes foram selecionados de forma intencional, ao atenderem aos critérios: a) estar regularmente matriculado no último ano da Licenciatura em Educação Física; b) estar cursando a disciplina de estágio obrigatório nas séries finais do ensino fundamental da educação básica; c) apresentar como tema das aulas de estágio, o ensino dos jogos esportivos coletivos; d) demonstrar motivação e disposição para a participação voluntária na pesquisa. Assim, investigaram-se 4 (quatro) universitários do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil (Tabela 1).

Tabela 1. Características dos universitários

Universitários	Sexo	Idade	Experiência esportiva	Experiência profissional
U1	M	22	Futsal, handebol, voleibol	-
U2	M	36	Futebol, basquetebol e voleibol	-
U3	M	23	Lutas e futebol	-
U4	M	22	Futsal e futebol	Treinador

Legenda: M= Masculino
Fonte: Os autores

Procedimentos

A coleta ocorreu por meio da combinação analítica dos planos de ensino e de aula, observações sistemáticas e procedimento de estimulação de memória. Na análise dos planos de ensino e de aula, identificaram-se a base teórica, os propósitos e a avaliação priorizados pelos universitários. Os documentos foram elaborados previamente como tarefa da disciplina, sem interferência dos pesquisadores em sua construção. Observaram-se cinco aulas de cada universitário (20 aulas), das quais, utilizaram-se três (12 aulas) como fontes de informações sobre conteúdos e estratégias. Para o registro das observações, uma câmera *Sony Handycam* DCR-SR47 foi posicionada na diagonal do espaço das aulas, a uma distância que possibilitou a visualização absoluta do contexto de ensino. As intervenções verbais foram captadas através de um gravador *Sony* ICD-PX312, juntamente com um microfone de lapela, acoplado na vestimenta dos participantes.

Uma matriz analítica (Quadro 1) foi elaborada para auxiliar na condução da estimulação de memória, constituída por cinco temas geradores[1]: base teórica, propósitos, conteúdos, estratégias e avaliação. Para garantir a validade de conteúdo, utilizou-se o método de peritagem[18], em que três Doutores em Educação Física, e com ampla experiência no tema analisaram a pertinência e coerência das categorias, subcategorias e indicadores da matriz. Na estimulação de memória, buscou-se obter informações mais detalhadas a respeito dos processos de pensamento envolvidos nas decisões adotadas pelos participantes[6]. Assim, foram reproduzidos os episódios relativos às três aulas ministradas e apresentados os planos de ensino e de aula aos universitários, solicitando a descrição livre dos comportamentos observados ou procedimentos adotados no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos. À medida que os universitários discorriam sobre suas ações, buscava-se direcionar e aprofundar suas descrições por meio de questionamentos, com o intuito de compreender suas justificativas pessoais para a forma de atuar. O procedimento ocorreu na universidade, em local sem interferência externa. Utilizou-se um gravador *Sony* ICD-PX312, além de três computadores institucionais para a exibição das imagens, com o auxílio dos programas de reprodução de vídeo e áudio *Windows Média Player* e caixas de som acopladas nos monitores. O tempo médio da estimulação de memória foi de 1h30min.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Base Teórica	Propostas Conceituais	Diretivas; Não Diretivas.
Propósitos	Dimensões/ Domínios	Conceitual/Cognitivo; Atitudinal/Afetivo Social; Procedimental/Motor.
Conteúdos	Tipos de Conteúdos	Teóricos; Técnicos; Táticos; Físicos; Psicológico; Valores.
	Organização de Conteúdos	Sequências; Progressões; Sem Sequências e/ou Progressões.
Estratégias	Instrução	**Instrução Inicial:** Explicação; Demonstração; Questionamento. **Feedbacks:** Avaliativo; Descritivo; Prescritivo; Interrogativo; Gestão.
	Tarefas	**Tipos:** Analíticas; Sintéticas; Globais. **Condições:** Habilidades Simples sem Oposição; Combinação de Habilidades sem Oposição; Jogo Recreativo; Jogo Condicionado; Jogo Reduzido; Jogo Formal.
	Gestão	**Alunos:** Individual, Grupo e Classe. **Equipamentos:** Manipulação Restrita, Manipulação Aberta.
	Relações Sociais	Centradas no Professor; Equilibrada; Centradas no Aluno.
Avaliação	Aprendizagem	**Processos de Aprendizagem:** Conceitual/Cognitivo; Atitudinal/Afetivo Social; Procedimental/Motor. **Meios de Avaliação:** Provas; Trabalhos; Conceito de Participação, Comportamento; Presença.

Quadro 1. Matriz analítica do estudo
Fonte: Os autores

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (2.083.301). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Para preservar o seu anonimato, os participantes foram identificados no texto pelas letras e números U1, U2, U3 e U4.

Análise dos dados

Na análise das estratégias, considerou-se a proposta de Ticó-Camí[19] para os tipos de tarefas, nomeadamente: analíticas, que correspondem à exercitação repetitiva das habilidades isoladas do jogo; sintéticas, que correspondem às situações reduzidas na condição de inferioridade/superioridade/igualdade numérica de jogadores, mantendo alguns aspectos estruturais do jogo formal; e globais, que correspondem ao jogo formal ou com poucas modificações em sua estrutura. As condições das tarefas foram analisadas pela proposta de Rink[20] e protocolo de Saad[21]: habilidades simples sem oposição; combinação de habilidades sem oposição; jogo recreativo, caracterizado com fins de recreação; jogo condicionado, que consiste em situações de ataque e defesa presentes no jogo formal, mediante a repetição contínua dessas circunstâncias; jogo reduzido, consiste na redução da complexidade e potencializa contextos situacionais por meio da modificação dos espaços ou número de jogadores; jogo formal, com elementos e estruturas do jogo, que simula situações de uma partida convencional. As intervenções verbais foram classificadas pela proposta de

Sarmento[22]: *feedback* avaliativo, que corresponde à emissão de juízo sobre a execução da tarefa; *feedback* descritivo, que descreve a forma como a tarefa foi executada; *feedback* prescritivo, que informa sobre como deverá/deveria ser executada a tarefa; e *feedback* interrogativo, que consiste em questionamentos sobre a tarefa executada. Foram consideradas também as intervenções de gestão dos recursos de tempo, alunos, espaço e materiais.

Adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo[23], prioritariamente dedutiva, com categorias *a priori*[1]. Assim, realizou-se a seleção e organização dos dados obtidos; a codificação do conteúdo nas categorias; a verificação da frequência das unidades de significado e descrição dos resultados. Para a garantia científica dos dados, empregaram-se os procedimentos[24] de: a) acompanhamento no local do estudo (8 encontros), para familiarização com o local de estudo, a testagem dos equipamentos e realização das observações; b) triangulação de fontes de coleta de dados, para um maior detalhamento sobre cada caso investigado; c) checagem intrapesquisador, para a verificação das interpretações dos dados; d) checagem interpesquisador, para a apreciação dos dados por outro pesquisador. Em ambos procedimentos, não se identificaram discrepâncias na comparação entre as interpretações.

Resultados

Os resultados são apresentados de forma agrupada, por meio de mapas conceituais, elaborados com a ferramenta *CmapTools*[25]. Na parte superior constam as categorias do estudo, de acordo com a matriz analítica[1]. Os indicadores e frequências, emergentes dos planejamentos e observações de aulas, estão no centro do mapa e, na parte inferior, encontram-se as justificativas sobre as decisões de planejamento (Figura 1), intervenção (Figura 2) e avaliação da aprendizagem (Figura 3).

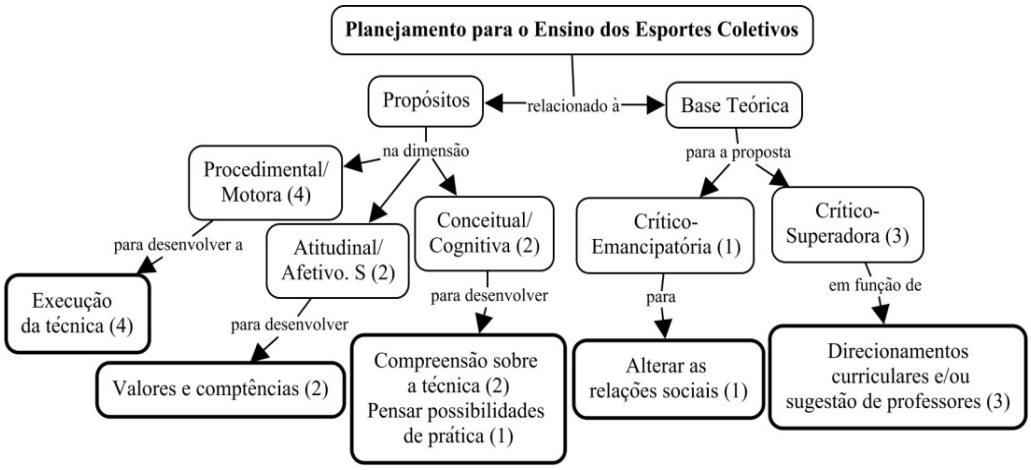

Figura 1. Mapa conceitual sobre o planejamento dos universitários
Fonte: Os autores

Base Teórica

Verificou-se que os universitários adotaram em seus planejamentos de ensino, as propostas Crítico-Superadora (U1, U2, U3) e Crítico-Emancipatória (U4). Os direcionamentos curriculares, as sugestões dos professores das disciplinas de estágio e as disciplinas de caráter pedagógico do curso orientaram a adoção da proposta Crítico-Superadora. Segundo U1: "A minha experiência sempre foi com os professores do PIBID e do estágio... eles sempre se basearam pelo Coletivo de Autores. E a gente estudava mais voltado pra isso". No caso de U4, a intervenção pedagógica sob a proposta Crítico-Emancipatória, deve alterar as relações sociais, conferindo maior protagonismo aos alunos:

> Pelo fato de querer fazer diferente das minhas experiências como aluno, que os professores não levavam em consideração o que o aluno pensava. [...] Como a pedagogia traz, a gente deve levar em consideração as aprendizagens anteriores dos alunos. Então isso auxiliou bastante as aulas (U4).

Propósitos de Ensino

Identificou-se através dos planejamentos, que os universitários valorizaram propósitos relacionados à dimensão procedimental/motora (U1, U2, U3, U4), atitudinal/afetivo e social (U1, U2) e conceitual/cognitiva (U2, U4). Sobre os propósitos procedimentais/motores, todos mencionaram que a execução motora ou técnica do esporte deve ser desenvolvida durante o ensino, conforme destacou U2: "Todos nós precisamos trabalhar um pouco desses aspectos motores, isso é importante pra eles também terem essa consciência, de não fazer de qualquer jeito".

Referente aos propósitos atitudinais/afetivo-sociais, mencionaram que as atitudes, valores e competências devem ser desenvolvidos para serem transferidos a outros contextos da vida pessoal dos alunos, como ressaltou U1: "Tem muitos objetivos, interação entre os alunos, que tenham um melhor convívio, respeitar um ao outro. É importante eles saberem que pra vida inteira, vão estar participando de um joguinho de futebol... é uma coisa que eles levam para a vida". Quanto aos propósitos conceituais/cognitivos, os universitários acreditam que os alunos devem desenvolver a compreensão sobre a finalidade do gesto técnico, como relatou U2: "Não estou chutando essa bola, chutando por chutar. Estou chutando por um objetivo, que eles vejam sentido nisso". Particularmente para U4, é preciso estimular os alunos a pensar em outras possibilidades para a prática do esporte, além de seu formato tradicional: "Que eles entendam que o futebol não é apenas jogar bola e que existem outras formas e não somente o futebol tradicional... é fundamental que os alunos mesmos consigam adaptar jogos e regras".

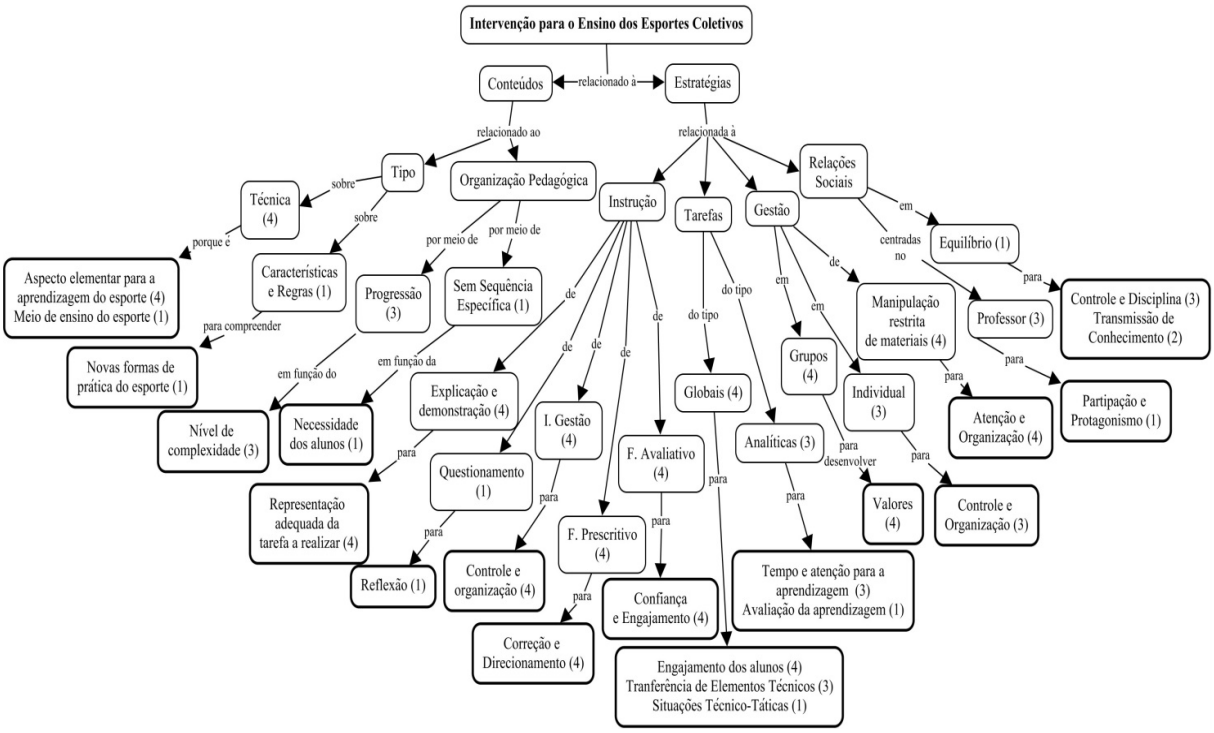

Figura 2. Mapa conceitual sobre a intervenção dos universitários
Fonte: Os autores

Conteúdos

Nas aulas, verificou-se que os universitários priorizaram o ensino da técnica (U1, U2, U3, U4) e, das regras e características do esporte convencional e de suas variações (U4). Todos declararam que a ênfase no conteúdo técnico está relacionada ao seu caráter elementar para alcançar a aprendizagem de outros conteúdos, conforme indicou U3: "Você precisa saber essa parte do conteúdo de técnica dos fundamentos. Ela é a base do esporte. Se você não tem a base, não vai conseguir ir em frente". Para U2, o conteúdo técnico também deve ser compreendido como um meio de ensino, que, relacionado a outros conteúdos, proporciona melhor entendimento sobre o esporte:

> Ele não pode ser o fim, ele tem que ser o meio. Ele tem que estar junto com os outros aprendizados. Acredito que tem uma compreensão maior quando relaciona a um jogo, e assim, eles conseguem entender essa ideia, que a principal função desse tipo de esporte é o ponto (U2).

Para U4, os conteúdos relativos às regras e às características do esporte e suas variações possibilitam o conhecimento sobre outras formas de prática da modalidade, além do formato tradicional: "A gente trouxe outros tipos de futebol... o futebol americano, e mostrou pra eles que tinha o futebol jogado com as mãos também. Para mostrar que não é só o futebol tradicional que prevalece, que não existe apenas esse".

Relativo à organização dos conteúdos, indicaram a necessidade de estabelecer uma progressão de conteúdos (U1, U2, U3), ou ainda, a inexistência de uma sequência específica de conteúdos para o ensino (U4). Os universitários mencionaram que a progressão deve ser determinada em função da complexidade dos conteúdos para a aprendizagem do esporte, conforme elucidou U1: "Organizei nessa sequência, do mais básico ao mais difícil. O passe é o mais básico pra mim e a marcação, é mais complexa, por isso, deixei para depois". Embora não reconheça a existência de uma sequência pré-estabelecida, U4 acredita que a sua organização deva ocorrer em função da necessidade dos alunos: "Não tinha uma sequência fechada, essa semana vou trabalhar passe, na aula que vem, vou trabalhar condução de bola. A gente ia trabalhando de acordo com as necessidades deles".

Estratégias

Referente à instrução, os universitários utilizaram a explicação/demonstração (U1, U2, U3, U4) e o questionamento (U4) para apresentar as tarefas aos seus alunos. Todos mencionaram que as estratégias de explicação e demonstração facilitam a elaboração de uma representação adequada da tarefa, conforme expôs U3: "Eu tento explicar primeiro verbalmente, pra ver quem consegue compreender. E depois, visualmente, eu tento reproduzir a atividade, para eles fazer parecido. Para tentar fazer o máximo de formas possíveis pra depois ninguém dizer que não entendeu". No caso de U4, o questionamento foi implementado para estimular os alunos a refletir sobre as potencialidades e dificuldades percebidas nas atividades: "Para fazer os alunos pensarem sobre a última aula... pensar nas atividades e nas dificuldades que eles tiveram. Conforme eles faziam esse esforço de pensar, se tornava mais efetivo o aprendizado deles".

Durante as tarefas, constatou-se que os universitários, emitiram intervenções verbais de gestão (U1, U2, U3, U4), *feedbacks* prescritivos (U1, U2, U3, U4) e, *feedbacks* avaliativos positivos (U1, U2, U3, U4). Eles indicaram que as intervenções verbais de gestão permitem o controle e a organização dos alunos, como apontou U1: "Pra eles saberem que eu não quero que façam aquilo que vai atrapalhar na aula... Mais para organizar". Os *feedbacks* prescritivos, segundo eles, facilitam a correção e o direcionamento dos alunos em relação aos critérios de execução das tarefas, como ressaltou U2: "Eles sempre jogam de qualquer jeito. Então, eu vou dar esse *feedback*: - pega com as duas mãos e realiza o passe, não esquece

disso. Sempre relembrando o que tem que ser feito, da forma como faz o passe". Os *feedbacks* avaliativos positivos, por sua vez, estimulam a confiança e o engajamento dos alunos nas atividades, como U2 indicou: "Como eles estão aprendendo, se tiver esse estímulo: - Bom! Fez direitinho! Ele vai se sentir mais confiante. Penso que acaba incentivando eles a participarem da aula".

Com relação às tarefas, verificou-se que os universitários utilizaram tarefas globais em suas aulas (U1, U2, U3, U4), através de jogo recreativo, formal e condicionado. Optaram, também por tarefas analíticas (U1, U2, U3), com ênfase na exercitação de fundamentos isolados, sem oposição. Todos os universitários acreditam que o uso de jogos recreativos, promove o engajamento dos alunos nas aulas, como indicado por U3: "Você trabalha de uma maneira mais lúdica, mais aberta e vai inserindo os conteúdos que são trabalhados aos poucos. Eu penso que até que eles peguem gosto pelo esporte, é a maneira mais indicada para abordar esse conteúdo". Especificamente, U1, U2 e U3 destacaram que o jogo formal, nos momentos finais da aula, permite a transposição dos elementos técnicos anteriormente aprendidos em condições reais de jogo, como ressaltou U1: "Para terem a vivência daquilo, de conduzir a bola, o que a gente trabalhou durante a aula. Eu acabava deixando no final uns cinco minutos pra eles jogarem". No caso de U2, os jogos condicionados permitem a vivência de situações técnico-táticas semelhantes ao jogo formal: "Para eles vivenciarem a forma de atacar e estratégias de se chegar até o objetivo. E também defender a sua área... O jogo é imprevisível e eles tomam a decisão que eles acharem melhor naquele momento".

A adoção de tarefas analíticas, segundo os universitários, permite que os alunos disponham de atenção e tempo para a aprendizagem da técnica, conforme destacou U1: "Eles olham bastante para a bola, focam bastante no que eles estão fazendo... familiarização com o movimento, de forma mais lenta, no ritmo deles". Para U2, esse tipo de tarefa facilita a avaliação da aprendizagem do movimento, conforme destacou: "Para eu poder analisar naquele momento se eles haviam aprendido aquilo que eu tinha explicado para eles antes. Eu entendo que dessa maneira eu consigo mensurar o que eles aprenderam".

Referente à gestão, verificou-se, durante as observações, que os universitários priorizaram a organização dos alunos em grupos (U1, U2, U3, U4) e de forma individual (U1, U2, U3). Todos indicaram que a organização em grupos oportuniza o desenvolvimento de valores coletivos, como mencionou U1: "Como é um esporte coletivo, é importante ter essa interação entre eles... eles saberem se organizar". A organização individual, segundo os universitários, facilita o controle e a organização dos alunos, conforme comentou U2: "Esse tipo de formação me dá um controle maior da turma, eu consigo visualizar bem eles, de uma forma mais separada. Assim, eu consigo controlar melhor, porque eu separo os que são mais agitados que os outros".

Além disso, constatou-se que todos se mostraram preocupados em manter os materiais sob controle (U1, U2, U3, U4). Para eles, essa forma de gestão garante a atenção e organização dos alunos, como afirmou U1: "Quando eu segurava a bola, eu conseguia que eles ficassem olhando para mim, parece que eu tinha mais atenção... Eu levo o material todo reunido para explicar a atividade e depois liberar, porque que se liberar o material vai ficando tudo bagunçado".

Quanto às relações sociais, observou-se que os universitários assumiram a centralidade do ensino (U1, U2, U3), e também, foi possível perceber uma abordagem mais equilibrada na forma de se relacionar com os alunos (U4). Assumir a centralidade do processo, segundo os universitários, auxilia na manutenção do controle e disciplina dos alunos, conforme apontou U2: "O professor vai ser referência. Eu tenho que ter essa responsabilidade de ser ríspido na hora que tem que ser... ter a voz de comando e fora dali, eu sou amigo deles. O professor tem que ter essa postura firme, não pode deixar os alunos tomarem conta". Particularmente para U1 e U3, essa conduta favorece a transmissão de conhecimentos, como indica U1: "Porque é

ele quem conduz a aula... O professor chega com o conteúdo planejado e os alunos têm que estar dispostos a aprender sobre aquilo". De outro modo, U4 acredita que o compartilhamento de algumas responsabilidades possibilita a participação e o protagonismo deles: "Através das experiências anteriores que os alunos tiveram, eles puderam auxiliar no planejamento das aulas... para eles sentirem parte da aula, fazerem atividades que eles gostam e trazer isso pra aula".

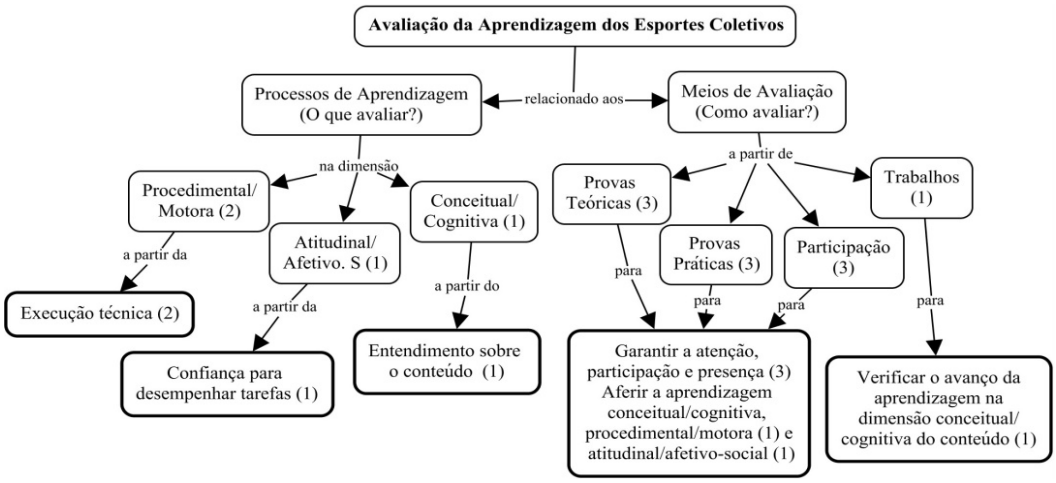

Figura 3. Mapa conceitual sobre a avaliação dos universitários
Fonte: Os autores

Avaliação

Sobre os processos de aprendizagem, os universitários mencionaram que identificam a aprendizagem nas dimensões procedimental/motora (U1, U3), atitudinal/afetivo e social (U4) e conceitual/cognitiva (U2). Para eles, a aprendizagem na dimensão procedimental/motora é percebida através da capacidade de executar, por parte dos alunos, os fundamentos técnicos do esporte, como destacou U1: "A partir do momento que a gente olhou para eles e estavam fazendo a prática sem pensar, era uma coisa que eles agiam por instinto, a gente percebia que eles tinham aprendido". No caso de U4, a aprendizagem na dimensão atitudinal/afetivo-social pode ser identificada na confiança do aluno para desempenhar tarefas: "A partir do momento que ele se sente confiante pra responder uma pergunta, seja ela oral ou escrita, ou fazer um gesto técnico, que ele faça com confiança". Para U2, a aprendizagem na dimensão conceitual/cognitiva é identificada no entendimento dos alunos sobre o conteúdo: "Se eu perguntar pra ele como é que acontece o ponto no *rugby*, e ele consegue explicar... eu entendo que ele aprendeu".

Os meios de avaliação adotados pelos universitários compreenderam provas teóricas, provas práticas, conceitos de participação dos alunos nas aulas (U1, U2, U3), trabalhos de pesquisa e atividades de planejamento ao início e final do bimestre (U4). As provas e os conceitos de participação foram utilizados como estratégias para garantir a atenção, participação e presença dos alunos nas aulas, conforme ressaltou U1: "Quando o aluno sabe que vai ter prova, ele presta atenção... era mais pra atrair a atenção deles". Complementarmente, U3 reforça que "a presença a gente fez porque muitos deles faltam e a participação porque tem muitos que vêm para a aula e não fazem a aula. A prova prática nós fizemos, pois muitos deles faltavam às aulas. Usamos essa alternativa para fidelizar mais os alunos nas aulas". Para U2, esses recursos foram utilizados para aferir resultados de aprendizagem nas dimensões conceitual/cognitiva e procedimental/motora: "Nós queríamos avaliar a compreensão dos alunos em relação aos temas propostos, que eles pudessem explicar de maneira própria. Isso era verbal e, em seguida, os alunos tinham que demonstrar". No caso

de U1, os conceitos de participação foram atribuídos à aprendizagem na dimensão atitudinal/afetivo-social devido ao nível de engajamento dos alunos nas aulas: "Era mais pelo que o aluno estava disposto a fazer. Ela não sabe fazer aquilo, mas ela está disposta". Particularmente U4 mencionou que trabalhos de planejamento e pesquisa foram importantes para verificar o avanço da aprendizagem na dimensão conceitual/cognitiva: "A gente pediu para eles planejarem atividades no início e no final, e a gente comparou pra saber se eles tinham avançado, se eles tinham entendido o que a gente tinha proposto".

Discussão

As evidências do estudo indicaram que os universitários, ao final de sua formação inicial, adotaram fundamentação teórica crítica e propósitos procedimentais/motores em seus planejamentos. Durante as intervenções, priorizaram o ensino de conteúdos técnicos/motores, por meio de tarefas globais e analíticas; valorizaram estratégias de instrução de explicação, demonstração, intervenções de gestão, *feedbacks* prescritivos e avaliativos; adotaram estratégias de gestão, prioritariamente grupais e individuais, com ênfase na restrição dos materiais aos alunos; e buscaram estabelecer uma relação social centrada nos próprios universitários. Sobre a avaliação, privilegiaram-se os processos de aprendizagem nas dimensões procedimental/motora, conceitual/cognitiva e atitudinal/afetivo-social, por meio de provas, trabalhos e conceitos de participação.

A respeito da base teórica, os universitários reconheceram a necessidade de introduzir uma orientação conceitual crítica em seu planejamento de ensino. No entanto, a dificuldade em declarar os motivos pessoais para essa opção parece refletir um entendimento incipiente acerca dos conceitos que envolvem as propostas e sua relevância para o ensino. De forma similar, estudos realizados com universitários em Educação Física, em período de estágio curricular nas séries finais do Ensino Fundamental[26] ou ao final da graduação[27], verificaram que o direcionamento curricular dos programas de formação ou dos professores formadores não foi suficiente para assimilar conceitos e procedimentos típicos dessas propostas. Possivelmente, a duração reduzida dos cursos de graduação, a natureza dos conhecimentos e experiências proporcionados nestes contextos[28] e a ausência de atividades sistemáticas de reflexão ao longo do curso[26,29] se converteram em poucas oportunidades para os universitários experimentar e encontrar significados pessoais para implementar novas práticas pedagógicas.

Nesta direção, os propósitos relacionados à necessidade de desenvolver a capacidade motora/técnica parecem ter orientado grande parte das ações e decisões empregadas pelos universitários investigados, particularmente durante as suas intervenções pedagógicas, conferindo alguma congruência entre as suas intenções e práticas, igualmente identificadas em estudo envolvendo universitários em período de estágio supervisionado no ensino da Educação Física em nível primário[9]. A aproximação dos propósitos mencionados por eles, com objetivos curriculares previstos na literatura especializada[1], sugerem alguns indícios de suas possíveis perspectivas de ensino. Evidências em estudos empíricos indicam que os universitários que relatam a necessidade de desenvolver as habilidades motoras, ou que não valorizam o desenvolvimento das habilidades cognitivas enquanto propósitos de ensino, tendem a utilizar de modelos diretivos[30,31].

Em relação aos conteúdos, o entendimento dos universitários sobre ensino dos aspectos técnicos e/ou motores do esporte, alicerçado a uma organização curricular centrada na complexidade de movimentos, parece convergir com os princípios de ensino de simplificação e progressão[32]. Desta forma, o ensino é reduzido a fundamentos específicos, que visam minimizar a natureza complexa do fenômeno. A organização dos conteúdos, portanto, ocorre em função do nível de complexidade, geralmente iniciado pelo estágio mais simples, culminando em estágios com dificuldade elevada. Investigações no âmbito da Educação

Física[8-10] têm demonstrado que os universitários estão concluindo os estágios curriculares e a formação inicial com entendimento restrito à seleção e organização de conteúdos técnicos e/ou motores para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esses estudos sugerem que experiências anteriores nas aulas de Educação Física escolar e treinamento esportivo influenciaram os conhecimentos e crenças dos universitários. No caso desta investigação, todos os universitários apresentaram alguma experiência esportiva prévia, o que pode ter contribuído para a sua opção em relação à abordagem do conteúdo.

Quanto às estratégias, as características de instrução identificadas na rotina dos universitários circunscrevem um entendimento baseado na modelação da tarefa. A descrição minuciosa das características da tarefa e o reforço de informações prévias, através de *feedbacks* prescritivos e avaliativos positivos, associados às intervenções de controle contextual, permitem ajustamentos sucessivos ao comportamento desejado, auxiliando na obtenção de sucesso na realização das tarefas[1]. Os universitários também priorizaram as tarefas globais, em particular o jogo recreativo nos momentos iniciais das aulas, reconhecendo o seu potencial pedagógico para estimular a motivação para a prática esportiva[33]. Por sua vez, a sua compreensão quanto ao uso de tarefas analíticas e jogo formal na parte principal e final das aulas, respectivamente, aproxima-se dos princípios pedagógicos de exercitação e aplicação. Neste sentido, busca-se isolar os componentes técnicos do contexto do jogo, possibilitando ao aprendiz maior tempo e atenção na exercitação do movimento[33] para que, posteriormente, ocorra a sua reintegração em situações reais de jogo[32]. Os resultados obtidos neste estudo, relativamente a estratégias instrucionais e tarefas, apresentam semelhanças com evidências verificadas em universitários ingressantes em cursos de formação profissional acerca do ensino dos esportes[11-13]. Contudo, nesta investigação, os universitários, ao final do curso, mostraram preocupações mais amplas com a motivação dos alunos, buscando ensinar o esporte através de tarefas globais e *feedbacks* avaliativos positivos. Acredita-se que isso possa ser um indício do surgimento de preocupações pedagógicas com os alunos e sua aprendizagem.

A convicção de que o ambiente deve ser ordenado, estruturado e controlado para a eficácia no ensino, levou-os a adotar estratégias de ação, como organizar os alunos em colunas e manter os materiais sob sua responsabilidade. Essa forma de proceder no ensino possibilita a "neutralização" dos fatores contextuais (por exemplo, materiais e pessoas) para manter a atenção dos alunos voltada ao desempenho da tarefa[1]. Similarmente, estudos mostram que as crenças dos universitários concluintes de cursos de formação no ensino da Educação Física para as séries iniciais, são influenciadas pelos problemas de disciplina e, por isso, tendem a adotar um sistema de gestão ordenado para minimizar essas dificuldades e, potencializar a aprendizagem dos alunos[9,10,34]. Neste estudo, a quantidade reduzida de experiências de ensino parece justificar a intenção dos universitários em adotar estratégias de controle sobre o contexto. Assim, a tendência é que, com o avanço da experiência, a atenção destinada à gestão seja direcionada a outras tarefas de ensino[10].

A centralidade do processo na figura do professor, referendada pelos universitários, compreende um entendimento pautado na autocracia e transmissão de conhecimento. Nessa relação unidirecional, o professor é responsável pelo conjunto de tomada de decisões e ações enquanto os alunos assumem um papel mais passivo, perseguindo os direcionamentos do professor[1]. Estudos indicam que os universitários concluem os programas de formação acreditando que a transmissão de conhecimentos e a centralidade do processo devem ser condutas assumidas pelo professor no ensino da Educação Física para as séries inicias e finais do Ensino Fundamental[34,35]. Sugerem também que as experiências pessoais de prática esportivas contribuíram para o entendimento na forma de se relacionar com os alunos, assim como verificado no caso dos universitários deste estudo.

Sobre a avaliação da aprendizagem, é importante destacar o sentido atribuído ao processo avaliativo pela maioria dos casos investigados, interpretado como um mecanismo que garante comportamentos de controle de participação, atenção, assiduidade e disciplina. Estudos empíricos realizados ao final da formação inicial indicam que os universitários que ensinam a Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio apresentam entendimento incipiente a respeito do papel da avaliação e de formas avalitativas autênticas para a aprendizagem[15], sendo frequentemente direcionadas à medida de resultados e controle de comportamentos[36]. A valorização das tarefas relacionadas à intervenção, em detrimento à avaliação e planejamento do ensino[37], associada à oferta limitada de oportunidades para a reflexão e a prática de avaliações nas disciplinas pedagógicas do curso, pode justificar a dificuldade na incorporação de concepções ou formas de abordagem avaliativas para a aprendizagem[14,15]. Neste estudo, em particular, acredita-se que a demasiada preocupação as tarefas de gestão, parece ter reforçado o entendimento dos universitários, acerca das funções que envolvem a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Conclusões

Considerando as evidências do estudo, conclui-se que a coerência nos procedimentos pedagógicos adotados e nas justificativas mencionadas pela maior parte dos universitários, particularmente para a priorização de propósitos, a seleção de conteúdos e o emprego de estratégias de ensino, corresponde às características verificadas nos modelos de ensino diretivos. Ademais, acredita-se que aspectos relacionados a uma preocupação acentuada acerca da gestão de classe, a experiência prévia de prática esportiva e a reduzida experiência de ensino, podem justificar a dificuldade dos universitários em apresentar conceitos ou procedimentos a respeito da base teórica indicada nos planejamentos, assim como podem explicar o entendimento manifestado relativamente aos papéis das tarefas de planejamento e avaliação no ensino.

Neste estudo, buscou-se apresentar a análise do processo de ensino dos jogos esportivos coletivos de universitários do curso de Licenciatura em Educação Física, apenas na etapa final de seu programa de formação inicial. Embora não representam a totalidade da trajetória de construção do conhecimento para o ensino, retratam alguns indícios deste processo. Nesta direção, recomenda-se que estudos longitudinais sejam realizados, para averiguar a participação dos universitários durante o programa de formação inicial, com o intuito de aprofundar a descrição de suas características individuais de ensino bem como, diagnosticar as etapas específicas da formação, as experiências e situações de aprendizagem que contribuem para a manutenção, construção e reconstrução de conhecimentos para o ensino dos jogos esportivos coletivos.

Referências

1. Metzler M. Instruction Models for Physical Education. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon; 2011.
2. Costa LC, Nascimento JV. O ensino da técnica e da tática: Novas abordagens metodológicas. Rev Educ Fís 2004;15(2):49-56. DOI: 10.4025/reveducfisv15n2p49-56
3. Galatti LR, Reverdito RS, Scaglia AJ, Paes RR, Seoane AM. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. Rev Educ Fís 2014;25:153-62. DOI:10.4025/reveducfis.v25i1.21088
4. Graça, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. RPCD 2001;1(1):104-113.
5. Nascimento JV, Ramos V, Marcon D, Saad MA, Collet C. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. Motriz 2009;15(2):358-366.
6. Clark C, Peterson P. Teacher' thought processes. In: Wittrock M, editor. Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan; 1986, p. 255-96.

7. Amade-Escot C. Student learning within the didactique tradition. In: Kirk D, MacDonald D, O'Sullivan M, editors. Handbook of physical education. London: SAGE; 2006, p. 347-366.
8. Matanin M, Collier C. Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. J Teach Phys Educ 2003;22(2):153-168. DOI: 10.1123/jtpe.22.2.153
9. Tsangaridou N. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. Phys Educ Sport Pedag 2008;13(2):131-52. DOI: 10.1080/17408980701345667
10. Ní Chróinín D, O'Sullivan M. Elementary classroom teachers' beliefs across time: learning to teach physical education. J Teach Phys Educ 2016;35(2):97-106. DOI: 10.1123/jtpe.2015-0030
11. Moy B, Renshaw I, Davids K. Variations in acculturation and Australian physical education teacher education students' receptiveness to an alternative pedagogical approach to games teaching. Phys Educ Sport Pedag 2014;19(4):349-369. DOI: 10.1080/17408989.2013.780591
12. Ramos V, Souza JR, Brasil VZ, Barros TES, Nascimento JV. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. Rev Educ Fís 2014;25:231-244. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i2.22669
13. Souza JR, Brasil VZ, Kuhn F, Barros TES, Ramos V. As crenças de graduandos em educação física sobre o ensino dos esportes. Movimento 2017;23(1):133-146. DOI: 10.22456/1982-8918.64032
14. Lund JL, Veal ML. Measuring pupil learning—how do student teachers assess within instructional models? J Teach Phys Educ 2008;27(4):487-511. DOI: 10.1123/jtpe.27.4.487
15. Karp GG, Woods ML. Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementation. J Teach Phys Educ 2008;27(3):327-346. DOI: 10.1123/jtpe.27.3.327
16. Dezin NK, Lincoln YS. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed; 2008.
17. Yin RK. Case study research: design and methods. London: SAGE Publications; 2012.
18. Silverman D. Doing qualitative research: a practical handbook. London: SAGE Publications; 2000.
19. Ticó-Cami J. Tareas deportivas en los deportes colectivos. In: Ibañez S, Macías-García M, editores. Novos horizontes para treino de basquetebol. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa; 2002, p. 87-110.
20. Rink J. Teaching physical education for learning. St. Louis: Mosby; 1993.
21. Saad MA. A formação técnico-tática de jogadores de futsal nas categorias sub-13 e sub-15: análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento [Tese de Doutorado em Educação Física]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2012.
22. Sarmento P. Pedagogia do desporto e observação. Lisboa: FMH Edições; 2004.
23. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2016.
24. Guba EG. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. ECTJ 1981;29(2):75-91. DOI: 10.1007/BF02766777
25. Institute for Human & Machine Cognition [Internet]. Cmap Tools software [acesso em 17 nov 2017]. Disponível em: https://cmap.ihmc.us/products/.
26. Miranda MJ, Baptista TJR. A teoria histórico-cultural da atividade e a formação das habilidades motoras no contexto do ensino vivenciado de voleibol. Motri 2011;23(37):200-219. DOI: 10.5007/2175-8042.2011v23n37p200
27. Philpot R, Smith W. Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. Asia Pac J Health Sport Phys Educ 2011;2(1):33-50. DOI: 10.1080/18377122.2011.9730342
28. Ramos V, Souza JR, Brasil VZ, Backes AF, Costa MDL, Kuhn F. As crenças de universitários egressos de um curso de Educação Física – Bacharelado, sobre o ensino dos esportes. Motrivi 2018;30(54):210-224. DOI: 10.5007/2175-8042.2018v30n54p210
29. Crawford S, O'Reilly R, Luttrell S. Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. Reflective Practice 2012;13(1):115-129. DOI: 10.1080/14623943.2011.626025
30. Syrmpas I, Digelidis N. Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. J Phys Educ Sport 2014;14(1):52-59. DOI: 10.7752/jpes.2014.01009
31. Lodewyk KR. Relations between epistemic beliefs and instructional approaches to teaching games in prospective physical educators. The Physical Educator 2015;72(4): 677-700. DOI: 10.18666/TPE-2015-V72-I4-6479
32. Fuentes-Guerra FJG. La enseñanza del deporte. In: Oliva JC, editor. Deporte y enseñanza comprensiva. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva; 2010, p. 63-85.
33. López FA, Vélez DC, León MTM, Ortin NU. Los modelos de enseñanza utilizados em los deportes colectivos. Investigación Educativa 2009;13(23):101-128.
34. Syrmpas I, Chen S, Pasco D, Digelidis N. Greek preservice physical education teachers' mental models of production and reproduction teaching styles. Eur Phys Educ Rev 2018;24(1):1-21. DOI: 10.1177/1356336X17752627

35. Wang L. Teaching perspectives of pre-service physical education teachers: the Shanghai experience. Phys Educ Sport Pedag 2014;19(5):451-465. DOI: 10.1080/17408989.2013.769505
36. Santos W, Maximiano FL. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. Movimento 2013;19(2):79-101. DOI: 10.22456/1982-8918.31062
37. Viciana J, Mayorga-Vega D. Effect of internships on pre-service teachers' conceptions of planning in physical education. Eur Sci J 2013;9(19):253-261. DOI: 10.19044/esj.2013.v9n19p%25p

ORCID dos autores:
Ana Flávia Backes: 0000-0002-3949-8809
Vinicius Zeilmann Brasil: 0000-0003-0036-494X
Jeferson Rodrigues de Souza: 0000-0003-2930-2080
Filipy Kuhn: 0000-0001-5004-6857
Matheus da Lapa Costa: 0000-0002-3967-231X
Edison Roberto de Souza: 0000-0003-2075-374X
Michel Milistetd: 0000-0003-3359-6878
Valmor Ramos: 0000-0002-1659-5702

Recebido em 28/05/18.
Revisado em 06/10/18.
Aceito em 04/12/18.

Endereço para correspondência: Ana Flávia Backes. Rua Pascoal Simone 358, Coqueiros – Florianópolis, SC, CEP 88080-350. E-mail: anafbackes@hotmail.com