

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ENSINO DO HANDEBOL NA 1ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CATALÃO GOIÁS

HELiany PERERA DOS SANTOS

200307106

CAMPINAS 2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE BC
Nº CHAMADA 7111/01
Sa59e
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 52574
PROC 16-124/03
C _____
PREÇO R\$11,00
DATA 13/03/03
Nº CPD _____

CM00180715-1

PREÇO ESTIMADO

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Santos, Heliany Pereira dos
Sa59e O ensino do handebol na 1ª série do ensino médio em escolas públicas de Catalão, Goiás / Heliany Pereira dos Santos . – Campinas: [s.n], 2002.

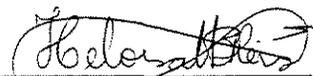
Orientador: Heloisa Helena Baldy dos Reis
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Handebol. 2. Esportes escolares. 3. Ensino-Aprendizagem. 4. Ensino de Segundo Grau. I. Reis, Heloisa Helena Baldy dos. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

HELiany PEREIRA DOS SANTOS

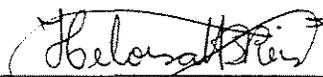
**O ENSINO DO HANDEBOL NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CATALÃO GOIÁS**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado, defendida por Heliany Pereira dos Santos, na área de Pedagogia do Movimento, sendo aprovada pela comissão julgadora em 05 de dezembro de 2002.

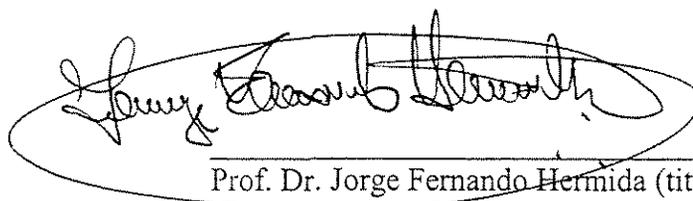


Orientador: Prof^ª Dra. Heloisa Helena Baldy
dos Reis

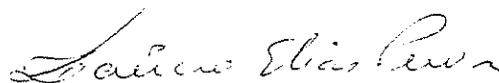
**Dissertação defendida e aprovada, em 05 de dezembro de 2002,
pela banca examinadora:**



Prof^a Dr^a Heloisa Helena Baldy dos Reis (presidente)



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida (titular)



Prof. Dr. Laércio Elias Pereira (titular)

Este trabalho não poderia ser dedicado a outra pessoa senão fosse àquela que soube compreender e compartilhar todos esses momentos e, principalmente, os sentimentos e os sonhos que nos cercaram e continuarão diariamente... A meu esposo, Paulo César, com muito amor, gratidão, carinho e admiração.

AGRADECIMENTOS

Acredito que esse é o momento mais delicado no processo de fechamento de um trabalho, dado o grau de dificuldade de não esquecer das pessoas que direta ou indiretamente contribuíram na realização deste objetivo.

Nesse sentido, gostaria primeiramente de agradecer à colaboração dos professores que gentilmente se dispuseram a enriquecer este trabalho com seus depoimentos, e às escolas que permitiram a possibilidade da coleta dos dados necessários para a realização deste.

Gostaria também de dividir meus agradecimentos aos professores que fizeram parte desta banca e puderam contribuir significativamente para o término deste trabalho, os professores Drs. Jorge Fernando Hermida e Laércio Elias Pereira. Como não poderia deixar de ser, agradeço especialmente à minha orientadora professora Dr^a Heloísa Helena Baldy dos Reis, pelo incentivo, direção, postura e encaminhamentos que possibilitaram ampliar o horizonte de conhecimentos adquiridos para a realização deste, e acima de tudo, pela amizade dispensada nesses difíceis momentos.

Durante esses anos de curso, algumas pessoas foram sacrificadas em prol da minha qualificação, dentre elas não poderia esquecer dos colegas do Campus Avançado de Catalão/UFG, que acreditaram na possibilidade de engrandecimento pessoal e do curso de Educação Física.

Aos demais colegas professores, funcionários, alunos e à direção do Colégio Estadual Polivalente “Dr. Tharsis Campos” que souberam compreender a minha ausência e auxiliaram-me nessa conquista que se tornou também deles.

De maneira especial à prof^a Eliane de Fátima Valle Martins, acima de tudo uma grande amiga e incentivadora de conflitos que verdadeiramente são importantes na construção de conceitos e possibilidades para um ensino de qualidade.

Como não poderia deixar, menciono toda minha família pelo incentivo, carinho, compreensão, amizade e confiança para que eu terminasse mais essa empreitada de forma saudável.

Ao meu pai e à minha mãe, pelas “rezas” infindáveis e conselhos que servem para ensinar a arte de viver e poder sonhar com novas possibilidades.

E àquele que é a maior de todas as conquistas, sem o qual não poderíamos continuar sonhando e, portanto não poderíamos também esquecer: *Deus*.

RESUMO

Este estudo analisa a prática pedagógica utilizada pelos professores de Educação Física que ministram aulas no primeiro ano do ensino médio nas escolas públicas da cidade de Catalão Goiás, tendo como referencial alguns autores que tratam do ensino do esporte na escola. Busca-se, nas peculiaridades contidas nas propostas educacionais, subsídios norteadores para o ensino do handebol como um meio auxiliar para a formação, privilegiando além do aprendizado do conteúdo específico desse esporte, o estímulo ao prazer e ao gosto pela sua prática. Levantamos como hipótese de trabalho a ausência das estruturas funcionais e teóricas que envolvem a prática pedagógica dos professores, o que contribui para um certo distanciamento entre o que é proposto teoricamente pela comunidade acadêmica da Educação Física com o que se ensina nas escolas. Objetiva-se identificar os pressupostos teóricos que sustentam ou deveriam sustentar a prática pedagógica desses professores, estabelecendo possíveis relações entre essas propostas e as aulas observadas. Embasados teoricamente através da pesquisa bibliográfica e empiricamente a partir do trabalho de campo, encontramos sustentáculos que corroboraram para uma leitura que se traduz necessária no processo de re-significação do ensino-aprendizagem do handebol. Em consonância com as disposições e perspectivas que possam nortear a prática diária dos professores, observamos que esta se mostrou enfadonha e deficiente em relação à definição de conteúdos que se apresentassem respaldados por alguma proposta metodológica, e ainda, a ausência de um planejamento e conseqüente obscuridade quanto aos objetivos contidos em cada aula. Tal análise possibilitou-nos refletir sobre as propostas teóricas existentes e a prática que ora se observa e apontar para um certo distanciamento entre tais proposições, causado talvez, pelo desconhecimento de alternativas que possibilitem sua efetivação.

Palavras chaves: Handebol, prática pedagógica, esporte escolar, processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study analyzes the practice used by the teachers of Physical Education that teach it in the first year of the medium teaching (high school) in the public schools of Catalão Goiás' town, having as referential some authors that treat of the teaching of the sport in the school. It is looked for in the peculiarities contained in the educational proposals subsidies guided for the teaching of handball as an auxiliary middle for the formation, privileging besides the learning of the specific content of that sport, the incentive to the pleasure and the taste for its practice. We present as hypothesis of work the absence of the functional and theoretical structures that involve the pedagogic practice of teachers, what contributes to a certain distance between what it is proposed theoretically by the academic community of the Physical Education with what they teach in the schools. It is expected to identify the theoretical presupposed that sustain or should sustain the pedagogic practice those teachers, establishing possible relationships between those proposals and the observed classes. Based theoretically through the bibliographical research and empirically through work of field, we found sustentations that corroborated for a reading that is considered necessary in the process of re-significance of the teaching-learning of the handball. In consonance with the dispositions and perspectives that can orientate the daily practice of the teachers, we observed that this was shown boring and deficient in relation to the definition of contents that presented themselves supported on some methodological proposal, and still, the absence of a planning and consequent obscurity in relation to the objectives contained in each class. Such analysis enabled us to reflect about the existent theoretical proposals and the practice that some times is observed and indicate for a certain distance among such propositions, perhaps caused by the ignorance of alternatives that enable its execution.

Key words: Handball, pedagogic practice, school sport, process teaching-learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	1
CAPÍTULO I - O CAMINHAR DA PESQUISA DE CAMPO-----	5
CAPÍTULO II – AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
2.1. A EDUCAÇÃO ... E A TÉCNICA...-----	13
2.1.1. A Pedagogia Tradicional-----	18
2.1.2. A Pedagogia Nova-----	19
2.1.3. A Pedagogia Tecnicista-----	20
2.1.4. Uma Tentativa de Conclusão das Propostas Não-Críticas-----	21
2.2. ASPIRAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA-----	24
2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA, A PEDAGOGIA TECNICISTA E AS ASPIRAÇÕES DE UMA NOVA PRÁTICA-----	29
2.3.1. Situando a Origem da Educação Física Escolar-----	29
2.3.2. Os Movimentos Críticos da Educação Física -----	37
CAPÍTULO III – O HANDEBOL COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
3.1. A Gênese do Esporte Escolar-----	49
3.2. O Handebol Como Conteúdo nas Aulas de Educação Física-----	57
CAPÍTULO IV – AS AULAS E SUAS ANÁLISES-----	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	83
ANEXO I-----	88
ANEXO II-----	89

INTRODUÇÃO

O esporte é um acontecimento social dos mais importantes, pois está presente na vida de muitas pessoas nas mais variadas formas. Através dele grupos se organizam, eventos são realizados, e possibilitam às pessoas estabelecerem os mais diversos tipos de relações. Atualmente, o poder de divulgação da mídia, principalmente da TV, torna o espetáculo esportivo acessível a todos. Este fato possibilitou a manutenção de esportes já conhecidos e o desenvolvimento de outros, ainda novidade para o público, que a cada dia se vêem simultaneamente envolvidos pela prática esportiva, sejam como espectadores ou como praticantes de esportes, como um conteúdo educacional, ou como atividade de lazer.

Dessa possibilidade de envolver milhões de espectadores, o esporte tornou-se um dos maiores entretenimentos do mundo. Preocupados com essa mania excessiva que se apresenta, na possibilidade pedagógica possível aliada ao envolvimento com esse esporte também na escola, e na forma como esse esporte é transmitido e na absorção dessa prática pelos alunos, pretende-se nessa pesquisa uma breve análise do handebol como um dos esportes presentes no âmbito escolar.

Na história dos esportes modernos, podemos destacar momentos em que eles foram identificados como instrumentos disciplinadores que serviam para adestrar os corpos, responsáveis pela construção de um conceito nacionalista. Preenchiam, portanto, os requisitos de performance física em detrimento da capacidade intelectual e, considerados, em outros momentos, como uma mercadoria, neles são refletidas as inter-relações da estrutura econômica, política e ideológica da sociedade capitalista.

Dentre essas funções presentes no esporte, visualizamos os mais variados planos de contradições que são explicitados na prática diária da modalidade. Empiricamente, dentre essas contradições, desenha-se uma situação de conflito entre os professores que ministram aulas em função daquilo que acreditam ser confiável e indicado para a formação e, os alunos que esperam no esporte poder conseguir ampliar e obter formação suficiente que possa levá-los a uma possível profissionalização em determinado esporte.

Entendendo o esporte enquanto uma atividade física em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme uma perspectiva sócio-cultural, e em franco processo de discussão quanto a sua abrangência, apresentamos relações pelas quais formulamos algumas considerações problematizadoras centradas no ensino do handebol, enquanto uma possibilidade educativa inserida em um contexto maior, o da educação.

O handebol desenvolveu-se por conta de uma trajetória pautada na criação de um jogo com características específicas para atender aos anseios de um determinado grupo social, passando pelo discurso de componente da formação do homem para a vida, chegando aos dias atuais, onde encontramos equipes de competições inseridas no meio educacional com a finalidade única de representatividade da instituição.

Derivado de jogos populares e passatempos que foram esportivizados na Europa, o handebol constituiu-se como um esporte moderno com características moduladas pelas leis e estruturas que organizavam essa sociedade, local de sua invenção. Tal proposição indica que esta modalidade no Brasil importou a prática que se observava na Europa, não havendo, portanto, a criação de uma prática cultural com propósitos de atender aos princípios distintos de classes dentro da realidade do sistema nacional.

Tendo em vista essa explicitação, convém destacar que, ao desenvolvermos esse trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre as principais teorias da educação e as confrontamos com as propostas da Educação Física, além de uma pesquisa empírica sobre a prática pedagógica dos professores que atuam em duas escolas públicas da cidade de Catalão-GO, onde os atores e as estruturas sociais aparecem de forma explícita ou implícita na descrição dos dados coletados. Essa análise procurou respeitar o viés teórico dos autores que possibilitaram a leitura e o entendimento das relações e interdependências estabelecidas na sociedade contemporânea entre a educação, o esporte e a prática do handebol no meio educacional.

Para tanto, dividimos a dissertação em quatro capítulos. No capítulo I, fazemos uma apresentação da metodologia utilizada na pesquisa empírica realizada junto a quatro professores de duas escolas da rede pública estadual de ensino que ministram o conteúdo handebol na primeira série do ensino médio.

No capítulo II, iniciamos um diálogo histórico sobre as principais correntes pedagógicas surgidas na educação com alguns autores brasileiros que tratam a questão brilhantemente, autores como Saviani (2000 a e b), Brandão (1981), Libâneo (1994), Kuenzer (1999-2000).

Mantivemos nesse capítulo, uma análise das propostas pedagógicas para a Educação Física escolar privilegiando aquelas que apresentam o trato com o esporte, no item intitulado “A Educação Física e a pedagogia tecnicista”, como uma tentativa de vislumbrar a possibilidade de relações entre as teorias da educação e as propostas aqui tomadas como referência.

Utilizamos para tal, alguns dos principais autores brasileiros que contribuíram e continuam contribuindo com as discussões referentes ao ensino dos esportes coletivos como o principal conteúdo nas aulas de Educação Física escolar. Dentre esses autores destacamos Medina (1983) e Oliveira (1983), como marco inicial das discussões sobre a área. Freire (1991), Betti (1991), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Bracht (1997), Greco (1998) como representantes diretos nos debates sobre o esporte no meio educacional, e ainda, Daólio (1998 e 1998 a), Gallardo (1997), entre outros, que apresentam contribuições significativas para o entendimento dos discursos apresentados.

No capítulo III, analisamos a gênese do esporte moderno, e sua inserção no meio educacional como conteúdo da Educação Física e sua implicação para a manutenção das relações estabelecidas na sociedade capitalista. Para tanto utilizaremos autores ligados a educação e também autores específicos da área como Finck (1995), Reis (19994 e 2000), Zamberlan (1999), Barbosa (1996), Bracht (1997), Kunz (1994), Hildebrant e Laging (1991) entre outros, que apresentam contribuições na perspectiva da não exclusão do esporte na Educação Física escolar.

Ainda nesse capítulo, vislumbramos um retorno ao surgimento do handebol como um importante conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física, não só como uma atividade capaz de formar atletas preparados para a disputa, mas como conteúdo que além de ensinar as características que são exclusivas desse esporte, seja, também, capaz de auxiliar no entendimento da sociedade da qual faz parte.

No capítulo IV, passamos para a análise das entrevistas e das aulas observadas na pesquisa de campo, cujos dados foram cruzados com o referencial teórico-metodológico adotado

para que se pudesse contribuir de forma significativa com as discussões levantadas nos capítulos anteriores e que direta ou indiretamente relacionam-se com a prática pedagógica apresentada nas escolas voltadas para o ensino do handebol.

O desenvolvimento desses capítulos possibilitou verificar em quais circunstâncias as propostas pedagógicas educacionais influenciam e se fazem presentes na prática diária dos professores de Educação Física, estabelecendo a partir daí uma relação direta entre o que é objetivado teoricamente através dessas propostas, e o que se observa nas aulas ministradas.

Embora tenhamos a sensação de proximidade entre tais propostas e a prática pedagógica dos professores de Educação Física, tal expectativa não se configura como tal, ao analisarmos os dados empíricos obtidos através da pesquisa de campo, configurando-se um fato imprescindível para a necessidade de reconstrução do handebol como conteúdo da Educação Física escolar.

CAPÍTULO I

1. O Caminhar da Pesquisa de Campo

A Educação Física escolar tem sido objeto e alvo de vários estudos na atualidade, ganhando em diversas oportunidades, o status de assunto privilegiado, mas como tal, enfrentou e continua enfrentando certa dificuldade na definição de seu objeto de estudo, que, até a década de 1980, esteve influenciado primordialmente pelas ciências naturais com explicações obtidas por meio de assertivas positivistas. Estas dificuldades podem estar no fato de ter sofrido as mais variadas interpretações ao longo da história da sua implantação no currículo escolar, dependendo quase sempre, do entendimento que a classe social no poder e a cultura em evidência no momento tinham sobre a importância da Educação Física e da sua necessidade no meio educacional.

Além de ser um conteúdo que desperta, desencadeia um dos grandes atrativos para as crianças e os adolescentes em idade escolar, a prática de determinado esporte apresenta-se constantemente incentivada pelos pais e alguns professores. Segundo Carravetta (1997), tal incentivo se justifica por ser a Educação Física uma disciplina, que apresenta um conteúdo voltado à valorização de atitudes de perseverança, de disciplina e de cooperação, valores esses exigidos para a formação da personalidade. Outro fator determinante para a prática de esportes na escola é o estímulo que esta prática garante à competitividade adquirida que poderá ser transferida para a vida social, sobretudo profissional preparando a criança e o adolescente para enfrentar a vida adulta. Esses fatores em conjunto contribuíram para que, hipoteticamente, pais e professores vissem, na Educação Física escolar, apenas a função de melhoria da qualidade de vida, o que não implica em dizer que esta possa representar apenas tais características.

O que nos chamou a atenção nessa pesquisa não é o fato exposto acima, mas sim o reconhecimento do caráter pedagógico do jogo e da prática esportiva como um meio de educação dos jovens, fato este que favoreceu sua disseminação no meio educacional.

Na experiência vivenciada durante meu processo de formação escolar, até a década de 1980, fui influenciada pela prática de uma Educação Física cujos conteúdos eram marcados pelas

atividades de ordem unida¹, pela prática de esportes e ginásticas calistênicas. Esta disciplina gerava a imagem de que a atividade física sistematizada na escola era um dos muitos caminhos necessários para se chegar à formação do homem, através do desenvolvimento da aptidão física e das habilidades nas modalidades esportivas, como também pela aquisição de valores pautados na ordem, na disciplina, no esforço pessoal e na competência técnico-esportiva.

Nesse mesmo período, os critérios para participação nas aulas eram precedidos de exames médicos-biométricos e testes de aptidão motora (geralmente com corridas intermináveis ao redor da quadra ou da própria escola), seguidos da distinção dos alunos por sexo, idade, habilidades e capacidades físicas. Aqueles que se sobressaíam eram escolhidos para fazerem parte das aulas de treinamento e posteriormente representariam a escola nas competições estudantis. A legislação educacional então vigente, determinava que os horários das aulas fossem fixados conforme previsto no programa curricular do estado, no período da tarde, provocando um distanciamento entre a Educação Física e as demais disciplinas escolares. As aulas eram ministradas por professores para os meninos e professoras para as meninas contribuindo para a ampliação do quadro de preconceitos entre os sexos e a manutenção da “superioridade” masculina nas atividades corporais.

Nesse olhar, aos poucos compreende-se que aquela realidade que se apresentava, se traduzia em contradições e conflitos que indicavam a necessidade de repensar o conhecimento que era proposto nas aulas e diretamente influenciados por valores que enfatizavam a busca excessiva pela competição, inspirava a eliminação dos mais fracos e menos hábeis, contribuindo para a manutenção do quadro que se evidenciava.

Pensando na possibilidade de rever os pressupostos teóricos que sustentavam e ainda sustentam a concepção de Educação e Educação Física como disciplina constituinte do currículo escolar, e ainda de refletir sobre as ações pedagógicas que norteadas por alguns interesses que interferem e influenciam na prática diária dos profissionais em Educação Física escolar, contextualiza-se esse tema, na tentativa de estabelecer relações e apontar soluções de problemas referentes à escolha de métodos e formas para a transmissão de conhecimentos inerentes ao

¹ Ordem unida corresponde ao exercício de marcha, suas variações e execuções seguidas das ordens de comando: posição de sentido; descansar; virar à direita; virar à esquerda; em frente; marche, eram termos, que usados na

esporte que é ensinado nas aulas, e ainda, detectar se o ensino do handebol da forma como se apresenta justifica sua razão de ser como conteúdo constituinte do currículo escolar, contribuindo para a formação crítico-reflexiva dos alunos.

Na tentativa de solucionar os questionamentos citados, vários autores nacionais como Medina (1983), Oliveira (1983), Taffarel (1995), Castellani Filho (1988), Go Tani (1988), Freire (1991), entre outros, após a década de 1980, têm se debruçado sobre o tema, seja do ponto de vista da Antropologia, da Sociologia, da Fisiologia ou da Educação, na tentativa de contribuir com o debate epistemológico da área que abrange determinados aspectos da Educação Física, que aparentemente simples, transforma-se numa prática extremamente complexa quando comparada às propostas educacionais que surgiram e ainda surgem como meio para garantir a prática pedagógica dos profissionais da educação, numa perspectiva de denúncia e crítica sobre o modelo da escola técnica centrada na aptidão física, saúde, destreza, disciplina e autoridade.

A partir desse dado, Molina Neto (1996) afirma que permanece notório nas aulas de Educação Física das escolas, apesar de todas as discussões e das mudanças sugeridas pelos autores citados, uma certa rotina, bem como uma prática ainda voltada para a ótica da competição de alto rendimento, que muitas vezes sem nenhuma objetividade enquanto formação educacional acaba por estimular a reprodução de gestos e conceitos já existentes.

Entendendo, sumariamente, que as rotinas e a valorização do alto rendimento enquanto conteúdos predominantes nas aulas de Educação Física refletem diretamente a consolidação de formas de transmissão e escolha dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, e ainda, que essa prática foi construída e determinada historicamente conforme uma perspectiva sócio-cultural e em franco processo de discussão, formulamos algumas considerações problematizadoras centradas no esporte moderno e no ensino do handebol e sua inserção no meio educacional.

Sendo assim, utilizamos como referencial teórico-metodológico os estudos de Saviani (2000 a e b), Brandão (1981), Libâneo (1994) e Ghiraldeli Jr. (1987), dentre outros, como um instrumental capaz de explicitar as relações que se estabelecem no contexto sócio-econômico do país aplicando-o na análise do surgimento e desenvolvimento histórico das teorias da educação.

instituição militar foram levados também para a escola e utilizados em atividades que visavam preparar os alunos para as comemorações cívicas.

Considerando que os pressupostos teóricos dos autores citados apresentam em linhas gerais uma contribuição para o entendimento e discussão das teorias educacionais e que essas interferem significativamente nas práticas dos professores de Educação Física, propomos uma discussão e tentativa de relacioná-las às práticas diárias observadas junto ao ensino do handebol como conteúdo proposto nos currículos escolares.

Para tanto, abrimos mão de referenciais teóricos como Coletivo de Autores (1992), Daólio (1998 e 2000), Kunz (1994), Finck (1995), Barbosa (1996), Bracht (1998), Toledo (1999), Reis (1994 e 2000), Oliveira (2000), Zamberlam (1999) entre outros, que tratam especificamente a questão da inserção do esporte de forma institucionalizada e do handebol como referência desse estudo, no meio educacional.

Assim, as questões norteadoras desta pesquisa apresentam-se alicerçadas em dados concretos da realidade educacional que envolve o ensino do handebol, para tanto, foram as seguintes:

- Quais circunstâncias históricas propiciaram o surgimento das teorias da educação e como essas teorias influenciam e se fazem presentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Ou seja, há uma relação entre as teorias educacionais e as propostas sugeridas para a Educação Física escolar?
- As propostas teórico-metodológicas, apresentadas pelos principais especialistas da Educação Física escolar brasileira, são capazes de atender às demandas concretas necessárias para a transmissão do handebol?
- Qual a compreensão dos professores de Educação Física sobre as mediações entre a Educação e o esporte?

Essas questões norteadoras possibilitarão a análise e desenvolvimento das seguintes hipóteses de trabalho:

- Enquanto prática educativa, o ensino do handebol, vivenciado nas aulas de Educação Física, ainda mantém traços de uma modalidade esportiva voltada apenas para a competição de alto rendimento.

- Apesar de todo distanciamento observado entre as teorias propostas pelas correntes pedagógicas da Educação e das práticas diárias da Educação Física, há possibilidade de se desenvolver atividades esportivas como o handebol, que possam estimular a reflexão das inter-relações entre as estruturas políticas, sociais e ideológicas da sociedade capitalista.

Na tentativa de obter respostas a essas questões, esta pesquisa tem a finalidade de resgatar historicamente os pressupostos teóricos que sustentam a concepção de Educação e Educação Física como um conteúdo presente e necessário na escola, e estabelece relações entre as propostas pedagógicas estudadas e o ensino do handebol como conteúdo necessário para a formação esportiva e também crítico-reflexiva dos alunos.

Desta forma justifica-se uma pesquisa que possibilitará um maior entendimento acerca das relações que existem entre as propostas pedagógicas sugeridas para a Educação ao longo da história e as tentativas dos estudiosos da Educação Física em definir propostas que relacionadas às discussões mais amplas, possam auxiliar nos discursos pretendidos no meio educacional e provoquem transformações na interpretação e transmissão dos conteúdos sugeridos para as aulas.

Para tanto, vale ressaltar que, na ciência moderna, a pesquisa, em qualquer que seja a área do conhecimento, foi eleita como uma das maneiras para se chegar ao conhecimento das coisas e proporcionar ao pesquisador vários caminhos para se revelar uma dada realidade que poderá ser por ele desvendada.

Ao fazer opção por uma metodologia de pesquisa o estudioso opta por uma determinada linha de pesquisa, e à medida que assume esta postura política deixa de ser neutro e passa a apresentar uma atitude carregada de significações (Severino, 1986).

Dentre o leque de opções metodológicas apresentadas pela literatura, para desenvolver este trabalho, foi preciso escolher a metodologia que pareceu melhor para alcançar o objetivo delimitado. Dessa possibilidade de escolha, segundo Silva (1991), decorrerá a liberdade do pesquisador, liberdade esta que supõe responsabilidade. E pela relação direta entre o pesquisador e sua fonte de informação, que será possível obter, além de dados objetivos, os dados subjetivos que envolvem a pesquisa. Seu conteúdo proporcionará conhecer fatos, idéias, crenças, maneira ou formas de atuar, conduta ou comportamentos presentes ou futuros, razões conscientes ou

inconscientes de determinadas formas de atuar. Sendo assim, conforme o relato anterior, fizemos a opção pela combinação da pesquisa empírica e bibliográfica.

Pensando na possibilidade de interação entre pesquisador e fonte de informação, escolhemos como forma de apreensão do processo pedagógico a abordagem qualitativa de pesquisa. Utilizamos a entrevista semi-estruturada² como técnica de coleta de dados, e no intuito de complementá-la, optamos pela observação sistemática das rotinas apresentadas nas aulas com posterior registro em diário de campo e filmagem para garantir a veracidade dos dados colhidos nas mesmas.

Para Triviños (1992) a entrevista é aquela que oferece amplo campo de interrogativas, que poderão ser esclarecidas através da possibilidade de novas indagações originadas a partir da resposta anterior, como também, maiores esclarecimentos poderão ser fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Interessamos por este tipo de entrevista por acreditar na possibilidade de uma interação maior entre o informante e o entrevistador, favorecendo a intervenção e exploração dos pontos chaves para o processo de análise posterior.

Segundo Barbosa (1996), para alguns autores, a pesquisa qualitativa apresenta uma questão genérica, o que significa que:

“Por um lado, ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo”. (Barbosa, 1996, p. 46).

A fim de detectar como são ministradas as aulas de handebol no primeiro ano do ensino médio nas escolas públicas de Catalão-GO, foi escolhida como proposta para análise do conteúdo a abordagem qualitativa defendida por Triviños (1992), cujo método pode ser utilizado para se estudar atitudes, valores, tendências e desvendar ideologias, entendendo que a análise de conteúdo, nesse caso, *“(...) pode servir de auxílio para um instrumento de pesquisa de maior*

² Para o modelo de entrevista utilizado, ver anexo 1.

profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético". (Triviños, 1992, p. 160).

A escolha da metodologia levou em consideração o pressuposto de que as concepções de aulas refletem valores, normas, padrões, que foram de alguma forma vivenciados pelos professores. É de se esperar através dessa abordagem, que a linguagem nos possa revelar essas concepções, pois esta análise está fundamentada na concepção de linguagem representacional³, que *"reflete diretamente aquele que o utiliza"*. (Bardin, 1977, p. 155).

As entrevistas contendo perguntas abertas, possibilitaram-nos explorar as respostas obtidas que se mostraram um pouco obscuras, ou apresentaram novos indicadores considerados relevantes para o estudo. A entrevista semi-estruturada *"(...) oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação"*. (Triviños, 1992, p. 146-152).

O roteiro das entrevistas constou de duas fases distintas que possibilitou através dos depoimentos a complementação e entendimento das aulas observadas diariamente. Foi construído um roteiro para o primeiro dia de observação que se fundamentou em alguns questionamentos que servirão de alicerce para a análise dos dados obtidos como: 1 – identificação do professor e do local de trabalho; 2 – os objetivos de se ensinar o handebol como conteúdo da Educação Física na escola; 3 – os métodos de ensino utilizados pelos professores para transmissão do conteúdo; 4 – os objetivos da aula; 5 – os referenciais teóricos utilizados para prepararem a aula. A primeira fase era composta por todos os itens propostos anteriormente, já a segunda fase foi composta apenas pelos itens de b a d descartando as indagações referentes à identificação do professor e do local de trabalho.

Para os dias posteriores, foram realizadas novas entrevistas com os professores utilizando-se apenas os itens pertencentes à segunda fase, pois interessou-nos, nesse momento, os objetivos das aulas, bem como os recursos metodológicos utilizados, o que nos ofereceu mais elementos para a observação e análise da mesma.

³ Linguagem utilizada pelos professores para responderem as entrevistas estarão carregadas de significados, esses por sua representarão a cultura social, cultural e política dos mesmos.

A escolha dos professores foi aleatória, porém a escolha das escolas foi intencional por representatividade⁴. Definimos duas escolas estaduais localizadas na cidade de Catalão e pertencentes a Subsecretaria Regional de Educação com sede neste município, as quais não terão seus nomes divulgados. Chamaremos esses estabelecimentos de ensino de escola A e de escola B. Os dados foram coletados em duas turmas do primeiro ano do ensino médio em cada escola, totalizando, portanto, quatro turmas e quatro professores diferentes.

Para as entrevistas tivemos um contato de aproximadamente 10 minutos com os professores, sendo realizadas na sala destinada à Educação Física ou na quadra antes do início de cada aula observada.

Além das entrevistas realizadas com os professores, utilizamos também a observação participante, perfazendo um total de doze observações de aulas em cada escola, o que nos permitiu identificar as concepções metodológicas de aula que vêm sendo utilizadas por esses professores para o ensino de handebol nas escolas.

Para a observação das aulas, foram utilizados como instrumentos de coleta dos dados, uma filmadora e fitas cassete onde foram gravadas as aulas. Na filmagem tentamos gravar toda a turma juntamente com as intervenções e argüições do professor, sem se perder fatos que poderiam ser considerados relevantes para a pesquisa.

Tendo em vista essa explicitação teórico-metodológica, convém lembrar que, ao desenvolvermos o trabalho, intencionamos realizar uma pesquisa histórica, descritiva e de campo sobre as correntes pedagógicas e a inserção do esporte handebol no meio educacional. Esta análise procurou respeitar o viés teórico de autores que possibilitaram a leitura e o entendimento das relações e interdependências estabelecidas como meta nesta pesquisa.

Por isso, imaginar a Educação Física escolar sem a prática esportiva é negar a ela a capacidade de educar os jovens através do movimento corporal que, construído ao longo da história e por diferentes culturas com objetivos quase sempre voltados aos interesses sociais, é capaz de conquistar cada vez mais adeptos.

⁴ As escolas escolhidas para a realização da pesquisa de campo foram aquelas que tratam o conteúdo handebol com maior ênfase e participam todo ano nos eventos esportivos intercolegiais promovidos pela Subsecretaria Regional de Educação, a qual nos cedeu esse dado.

Desta forma, apresentamos a seguir uma revisão de literatura e análise crítica do contexto em que foram construídas as correntes teóricas da Educação e as propostas pedagógicas voltadas para a Educação Física, focalizando os principais discursos e sua influência nas posturas atuais dos professores que lecionam essa disciplina nas escolas.

CAPÍTULO II

2. AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1. A EDUCAÇÃO ...E A TÉCNICA ...

Situar a Educação Física no contexto da escola requer um grande esforço em compreender a lógica que permeia suas ações e a sua relação com a realidade social. Para isso é imprescindível responder algumas indagações que sempre vêm à tona quando se pensa em educação. A primeira delas versa sobre o que se entende por educação e como esse entendimento influenciou e continua influenciando a prática pedagógica atual, não só na Educação Física, como em outras disciplinas, uma vez que os atores dessa prática têm dificuldades na compreensão da crise que se instalou e ainda está presente no contexto educacional brasileiro.

Sobre os apontamentos anteriores, se faz necessário uma tentativa de diálogo com alguns autores que estudam as principais teorias da educação. Teorias que são importantes para compreendermos a prática pedagógica⁵ de alguns profissionais da educação e também da Educação Física no país⁶, pois entendemos que pensar sobre educação é considerá-la para além da escola cujo alicerce está calcado numa sociedade de classes que se mantém constantemente envolta por interesses que garantirá a permanência de uma de suas classes e de seus ideais no poder, é ainda, visualizar o indivíduo e suas capacidades de acumular experiências e conhecimentos particulares, pois para Brandão:

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para

⁵ Sobre prática pedagógica ver também Libâneo (1994, p. 24), para esse autor, a prática educativa é o ato de ensinar que parte da pedagogia transformando-se em prática pedagógica que “(...) se refere a um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”.

⁶ A partir desse momento, toda inferência relacionada aos professores inclui-se também os professores de Educação Física

ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação". (1981, p. 07).

Para Brandão (1981) é na educação que o indivíduo encontrará forças para imbuir a conservação e propagação da sua cultura, mas é também nessa força que encontrará o mais alto grau de intencionalidade dirigida para atingir um objetivo previamente definido e destinada a um fim anteriormente determinado.

O tema educação nos aparece como um tema complexo, urgindo nesse momento uma análise mais profunda sobre este que anteriormente⁷ era visto de forma aleatória e aos poucos passou a suscitar inquietações em relação ao seu papel social, o que de certa forma, incentiva as discussões e propicia uma análise mais ampla sobre as formas de transmissão do saber. Para Brandão (1981), é com a divisão social do trabalho, e este como símbolo de poder que começa a pensar como sendo um problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir dessa preocupação que surge a educação como uma prática capaz de ensinar e ao mesmo tempo aprender sobre os diversos saberes.

Para salientar a importância da educação na vida do homem, é necessário que se aponte para o tipo de ensino que se pretende, já que podem ser observadas diferentes formas de se ensinar, cada uma com diferentes intenções. Nos dizeres de Brandão (1981) reconhecemos o esforço na tentativa de conceituar algumas qualificações quanto ao tipo de educação a que estamos sujeitos. Para ele:

"Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante". (Brandão, 1981, p. 09).

É importante ressaltar que o processo de educação do indivíduo se dá pela influência de um conjunto de instâncias sociais e de forma diferenciada e pode ser classificado de ensino formal e de ensino não-formal. Para Libâneo (1994) ter conhecimento sobre estes tipos de ensino facilita a obtenção de uma educação voltada para o atendimento dos interesses dos alunos e da comunidade a que fazem parte. Para o autor, entende-se como ensino formal aquele que se

⁷ Anteriormente está se referindo à época da implantação da Educação como uma necessidade inata do ser humano, sendo algo conquistado de geração em geração sem a preocupação com as formas e conteúdos a se ensinar.

caracteriza por apresentar uma intenção destinada exclusivamente para a transmissão e assimilação de conteúdos organizados e selecionados sistematicamente com objetivos claros e bem definidos, e o ensino não-formal, caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos que se dá de geração para geração sem que haja uma intencionalidade sistemática.

O ensino aqui denominado de formal caracteriza-se por ser aquele com intenções, finalidades e objetivos claros e definidos sistematicamente no interior de uma instituição: a escola.

Para esse mesmo autor, o ensino não-formal é aquele que entende a educação sob um âmbito mais aleatório e descompromissado com as formas rígidas e sistemáticas, muitas vezes impostas para a transmissão do conhecimento e refere-se:

“Às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Tais influências, também denominadas de educação informal, correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, práticas, que não estão ligadas especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes”.
(Libâneo, 1994, p. 17).

O que nos chama a atenção sobre essas classificações é o fato de ambos, tanto o ensino tido como formal e o ensino tido como não-formal, apresentarem uma certa intenção que varia conforme os objetivos pretendidos e a forma como acontece, assim, quando se fala em ensino, deve-se ter clareza que a transmissão e assimilação de conhecimentos não pode ser tida como algo isolado e restrito, mas sim como uma ação que envolve não só a escola, mas todas as esferas da sociedade, inclusive o próprio indivíduo.

Mas qual é, de fato, a finalidade desse conhecimento? Talvez seja nessa linha de raciocínio que torna-se importante a prática pedagógica, que segundo Ghiraldeli Jr. (1987), é vista no meio educacional como sinônimo de educação, ou seja, concebe por educação as formas de se trabalhar ou as propostas para se tratar os conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Portanto o que vem a ser pedagogia? Para esse autor, a resposta a esta indagação está inicialmente na Grécia Antiga onde a palavra pedagogia se originou. Para os antigos pedagogos, pedagogia se referia à atividade dos escravos de conduzir as crianças aos locais de estudo para que fossem ensinadas. Os escravos eram considerados como “condutores de crianças”. Mais

tarde, com a dominação romana na Grécia, esses escravos considerados como condutores passaram a ser os responsáveis diretos pela instrução⁸.

Por essa razão, essa breve abordagem nos remete novamente à Grécia Antiga, especificamente Atenas, onde segundo Ghiraldeli Jr. (1987) a preocupação com a criação das crianças e a diferente visão de Estado, levou a população a se preocupar com a educação do indivíduo não só para o trabalho manual, mas também para o trabalho intelectual, e assim se institucionalizou a forma de ensino aqui denominada de formal.

Essa concepção formalizada de educação traz à tona um dos grandes desafios para os professores no momento, que é eleger as formas de como será a transmissão do conhecimento para os alunos a serem utilizadas na aula. Observa-se que esta não é uma preocupação de agora, mas esteve sempre presente em muitas das discussões que permearam o tema ao longo de sua história. Como resultado dessas discussões e preocupações, surgiram, ao longo da História da Educação, teorias que, baseadas em interesses sociais, vêm influenciando alguns professores na tomada de decisão sobre a escolha de conteúdos e as formas de transmitir os conhecimentos aos alunos.

Originalmente, a pedagogia esteve ligada à condução (encaminhamento) da criança ao saber. Hoje esse ainda é o seu papel, pois está envolvida com a preocupação referente aos meios, às formas e às maneiras de facilitar o acúmulo de conhecimento ao aluno, vincula-se aos problemas metodológicos de como ensinar, o que ensinar, quando ensinar e para quem ensinar. Essas indagações são impregnadas de pressupostos de uma determinada concepção de mundo, necessários para que a prática educativa seja eficiente, quanto à transmissão e acumulação dos saberes. É através do entendimento de questões como essas que poderão ser definidos os objetivos, serem escolhidos os conteúdos, serem traçadas as formas de ensino que sustentadas teoricamente contribuirão na formação dos alunos para que possam intervir na realidade social que se apresenta.

Conhecer esses conceitos possibilita ao professor um acúmulo de conhecimentos referentes ao seu papel enquanto educador, e o estimula a repensar a sua prática pedagógica, o

⁸ Para Barbosa (1996), pedagogia é a arte e a ciência da educação e da instrução. Instrução refere-se a ação de transmitir conhecimentos relativos a determinados conteúdos práticos, que após a invasão romana na Grécia passou a

que poderá lhe proporcionar uma maior compreensão acerca das escolhas de conteúdos e formas de transmissão dos mesmos, além de contribuir no entendimento das diferenças sociais de cada aluno, poderá exercer sua influência nas relações que são estabelecidas na escola com eles e com os seus pares. Para Saviani

“A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar”. (2000a, p. 89).

Nesse sentido, a escola traz consigo uma certa contradição, quando analisada sob a ótica social, pois atende aos interesses de uma determinada classe, que dita todas as normas e metas para serem atingidas pela escola na transmissão de conhecimentos capazes de influenciarem as escolhas e as tomadas de decisões dos professores e também dos alunos, que possam favorecer aos seus próprios interesses (Saviani, 2000a).

Por outro lado, ainda segundo Saviani (2000a), mesmo encontrando na escola a possibilidade de transmissão de conceitos já existentes e impostos socialmente pela burguesia, é ainda na escola que está a oportunidade de suscitar conflitos. Portanto, é nela que encontramos uma certa contradição em que de um lado servirá como reprodutora das idéias da classe no poder, e por outro, será capaz de fomentar conflitos que poderão culminar em uma mudança nas tomadas de decisões dos alunos perante os acontecimentos da sociedade.

Foi através da escola, cuja função inicial apresentou a finalidade exclusiva de transmitir os saberes para os filhos da classe no poder, que aos poucos a classe trabalhadora, através de muita luta e dos interesses em investir no aprimoramento da mão-de-obra a ser utilizada nas indústrias, começou a ter acesso aos conhecimentos necessários para continuar lidando e entendendo as máquinas no trabalho das fábricas, esse “aprimoramento” da mão-de-obra tornou-se o principal bem dessa classe (Saviani, 2000a).

O trabalhador passou a ser dono da sua força de trabalho e buscou através do ensino destinado ao aprimoramento dessa força, um meio para ampliar a produção, base do sistema

capitalista. Portanto, é na escola e através dela que se pretendeu, de forma alienada, o domínio das ações de toda a população, agora detentora do saber. Para Saviani (2000a, p. 90).

“O saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas conseqüências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada”. (Saviani, 2000a, p. 90).

A essa contradição que a escola apresenta na sociedade, é que se percebe que no âmbito educacional existem “tramas objetivas” criadas pela classe que detém o poder político e também social que influenciarão na formação dos objetivos atribuídos à escola e na delimitação dos conteúdos e formas de transmissão atribuída pelo professor, transformando o ensino no interior da escola, em um ato eminentemente político.

Segundo Saviani (2000a), inspirado no princípio da educação como um direito de todos e para garantir o acesso ao ensino a todas as camadas da população, o Estado aparece no meio educacional como obrigado a manter as crianças na escola e incentivar o direito de estudar adquirido pela população, mas, tal direito decorrerá do tipo de sociedade que se consolida no poder nesse momento que pretensiosa por manter a ordem vigente, passa a ditar todas as normas da sociedade incluindo a organização interna da escola. O foco central do ensino nessa escola é o professor responsável direto pela transmissão do conhecimento aos alunos (que se apresentam passivos), vistos como os únicos capazes de mudar o quadro social que se apresenta e a aumentar a produtividade.

Nessa ótica, e enfatizando a educação como uma das prováveis interventoras para a manutenção e proliferação das idéias dominantes no poder, Saviani (2000a) nos apresenta a discussão de algumas teorias da Educação que estiveram presentes no meio educacional brasileiro e que ainda determinam as ações de muitos professores.

Segundo esse autor, a escola se apresentava regida por correntes teóricas “não-críticas” e estão classificadas em: pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova e pedagogia tecnicista,

cuja finalidade era preparar, moral e intelectualmente, os alunos para assumirem seus respectivos papéis dentro da sociedade. O processo pedagógico, nessas concepções, pode ser considerado um ato desprovido de uma intenção pedagógica de formação do indivíduo como ser social e os seus conteúdos desprovidos de características científicas e voltados, na sua maioria, apenas para o adulto, espectador passivo do conhecimento que lhe era transmitido.

2.1.1. A Pedagogia Tradicional

Para Saviani (2000a), a pedagogia tradicional surge ainda no século XIX como principal mantenedora e incentivadora da educação, que passou a ser um direito de todos, uma vez que, para consolidar a dita “democracia” no poder era mister que toda a população fosse esclarecida e assim se transformassem de súditos em cidadãos, ou seja, tivessem liberdade, e liberdade indicaria a ascensão de um tipo de sociedade fundada através de um contrato social entre os indivíduos. Para Libâneo

“A pedagogia tradicional, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação onde prepondera à ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade, e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas, ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial”. (1994, p. 61).

A pedagogia tradicional encarou a educação como um instrumento de correção das desigualdades sociais. A educação passou a ser vista com uma certa autonomia, que possibilitaria a busca pela construção de uma escola centrada no professor, que através do método expositivo, se tornou responsável pela transmissão do acervo cultural aos alunos conforme uma lógica pré-estabelecida (Libâneo, 1994).

Para Saviani (2000a), o ensino, no método tradicional, centrou-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico estruturado e organizado privilegiando o adulto e os métodos de transmissão de conhecimentos já obtidos, ou seja, os conteúdos a serem ensinados eram escolhidos tomando como referência o conhecimento que os adultos já possuíam.

“Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente”. (Saviani, 2000a, p. 06).

Para Saviani (2000a), a escola nessa pedagogia não estava atendendo bem aos interesses da elite dominante, pois segundo essa classe social, a forma como foi criada e o modo como estava funcionando, incitava maior participação do trabalhador na vida política e econômica do país, além de não agradar a todos que nela ingressavam e por isso passou a sofrer severas críticas e aos poucos originou uma nova teoria educacional.

2.1.2. A Pedagogia Nova

Esta nova teoria da Educação que surgiu após críticas à Pedagogia Tradicional, e manteve a crença no poder da escola e em sua função de equalização social, esboça uma nova interpretação de educação e propõe experiências restritas e só posteriormente, após várias discussões, observa-se a inclusão dessas experiências no âmbito escolar. (Saviani, 2000a).

A Pedagogia Nova advogou em favor de um tratamento diferencial ao ensino que seria transmitido sugerindo-o a partir das descobertas individuais, pois o mais importante segundo essa teoria, não é apenas o aprender, mas o aprender a aprender, que de certa forma, culminava em garantir a sua função intrínseca de ajustar e de adaptar os indivíduos à sociedade (Ibid, 2000a).

A organização escolar tornou-se alvo de inúmeras mudanças, dentre elas, a forma de divisão dos alunos em classes de responsabilidade de um professor com conhecimentos mais gerais. Nessa nova proposta educacional passou a ser realizada segundo áreas de interesses, onde o aluno e o professor tinham o poder de escolher aquele conteúdo ou disciplina que a si despertasse maior interesse. O professor passou a ser, não mais o detentor exclusivo do conhecimento, mas um estimulador e orientador da aprendizagem para grupos menores de alunos que teriam a iniciativa sobre o conteúdo a ser aprendido. Para Saviani

“Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a

relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos, biblioteca de classe etc". (Saviani, 2000a, p. 09).

Tantas reformulações e propostas de caráter mais subjetivo, privilegiando apenas o aluno, e principalmente uma única classe social, culminaram na incapacidade de alterações significativas nos sistemas escolares surgindo daí, contínuas críticas que novamente suscitaram uma nova teoria para a Educação, a Pedagogia Tecnicista (Saviani, 2000a).

2.1.3. A Pedagogia Tecnicista

No contexto de manipulação da escola pelo Estado, e do aluno pela escola é que se fundamenta a pedagogia tecnicista, que pautada no "(...) *pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade*", (Saviani, 2000a, p. 23), base do sistema capitalista, cuja reorganização se estabelece por meio de um crescente processo de burocratização, pretendeu-se uma reorganização do processo educativo, tornando-o mais objetivo e operacional, controlado através de um planejamento previamente formulado e ajustado de acordo com as diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, se convertendo na garantia de eficiência para suprir as deficiências do professor.

Nessa perspectiva, a pedagogia tecnicista será determinada e influenciada pela manipulação do Estado que estará atendendo aos interesses de classe para se manter no poder e enfatiza através do ensino com características técnicas o controle sobre a população, agora treinada para enfrentar o trabalho na fábrica, para melhorar cada vez mais a sua qualidade produtiva, uma vez que para Saviani

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico". (Saviani, 2000a, p. 12).

O foco central dessa escola tecnicista não é nem o professor nem o aluno e sim o sistema. O professor passou a ser o responsável direto pela decisão de como, quando e o que ensinar aos

O foco central dessa escola tecnicista não é nem o professor nem o aluno e sim o sistema. O professor passou a ser o responsável direto pela decisão de como, quando e o que ensinar aos alunos, de receptores passivos desse conhecimento, os alunos passaram a ser meros espectadores (Saviani, 2000a).

Ainda segundo Saviani (2000a), mesmo sendo o professor aquele que detém o conhecimento e os alunos aqueles que irão aprender esse conhecimento, ambos serão controlados indiretamente pelas aspirações do sistema capitalista que passou a ditar todas as normas para o funcionamento da escola.

Nessa pedagogia a ineficiência e a improdutividade se tornam uma ameaça ao poder vigente que acreditava na suposta ignorância e falta de mão-de-obra qualificada, “problema” considerado de extrema relevância para a manutenção e garantia de permanência de uma determinada classe no poder. É na escola, portanto, que se coloca a possibilidade de resolução e superação desse quadro que se apresenta, é também nessa escola controlada pelo Estado, que está a sustentação para a eliminação da ignorância supostamente presente na sociedade, dessa forma acredita-se interferir diretamente na produção. Como podemos verificar nas palavras de Saviani

“A ineficiência e improdutividade constituem-se numa ameaça à estabilidade do sistema. Como este comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência do desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. (2000a, p. 14).

Entendida enquanto ferramenta de manipulação para a sustentação do sistema capitalista vigente, nesse momento, a Educação Física aparece sucumbida à função apenas de garantir a qualificação dos indivíduos para o trabalho nas fábricas, e assim poder aliviar as tensões provocadas no dia-a-dia no árduo trabalho (Saviani 2000a).

2.1.4. Uma Tentativa de Conclusão das Propostas Não-Críticas

A análise dessas correntes pedagógicas possibilitou-nos traçar uma analogia entre elas, pois o preenchimento de formulários e a crescente burocratização na pedagogia tecnicista fizeram da educação uma espécie de ritual que se tornou cansativo e culminou em resultados visivelmente negativos, pois se perdeu a articulação entre a escola e o processo produtivo, de modo indireto e através de complexas mediações voltou-se muito mais ao que propunha a pedagogia tradicional quando privilegiava os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos, e também para a pedagogia nova que privilegiava os processos de obtenção do conhecimento; sem uma identidade e objetivos próprios restou a essa proposta pedagógica o caos completo no meio educacional. (Saviani, 2000a).

Do ponto de vista pedagógico, para o aluno aprender algum conteúdo tornou-se fonte de maior discórdia nesta pedagogia, situando-se ora entre a pedagogia tradicional ora entre as propostas da pedagogia nova, acabou provocando certa descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação na transmissão dos conteúdos o que acabou por inviabilizar o tipo de trabalho pedagógico pretendido voltado para o atendimento das pretensões do sistema social vigente. (Saviani, 2000a).

Enfim, do ponto de vista da classe social no poder, e já analisada anteriormente, a escola na pedagogia tradicional, não estava atendendo bem aos seus interesses, pois incitava maior participação do proletário à vida política e econômica, o que acabou por favorecer o surgimento da pedagogia nova que se apresenta como a solução de todos os problemas até então detectados na pedagogia tradicional e centra-se no papel de amenizar essa situação considerada constrangedora. Para tal, tinha como principal ideal sua organização na forma de escolas experimentais, mas não conseguindo garantir essa organização, pois as escolas ainda se encontravam organizadas de forma tradicional. Houve uma considerável queda no nível de ensino destinado às classes populares, provocada pelas incertezas geradas a partir de uma teoria que apontava para uma nova forma de educação, mas inserir essa nova proposta em um contexto totalmente antigo para o momento, o contexto das propostas tradicionais de ensino tornava-se inviável. Em meio a essas incertezas e discórdias, surgiu uma nova proposta teórica denominada

proposta tecnicista, cuja função seria solucionar os supostos problemas citados anteriormente. Dessa forma, a pedagogia tecnicista acabou também se descaracterizando, tornando apenas mais uma, entre outras, que encara a educação como autônoma desvinculando-a do contexto social. (Saviani 2000a).

Após os sinais de perda da hegemonia, ocorridos na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista advoga em favor da psicologia educacional como uma espécie de defesa contra a Pedagogia Tradicional que propunha ser o processo quem deveria definir o que os professores e os alunos deveriam fazer, e também da Pedagogia Nova quando propunha que seriam os professores e os alunos quem decidiriam sobre a utilização ou não de determinados meios. Enfim, essas teorias surgiram e foram implantadas no meio educacional de forma gradativa sem uma seqüência lógica e definida de datas e serviram para garantir o cumprimento dos objetivos políticos propostos pela elite dominante.

Nesse findar de expectativas referentes aos possíveis rumos a que tomou a Educação no Brasil, relembramos os dizeres de Brandão (1984, p. 99) quando afirma que “(...) *a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto*”. Resta-nos esperar ou tentar modificá-la em prol de nós mesmos e dos futuros cidadãos.

2.2. ASPIRAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como vimos, a educação sempre esteve, em todos os momentos históricos, ligada aos interesses sociais de uma determinada classe que respaldada por teorias educacionais legitima a sua condição de transmissora de conhecimento aos alunos.

A escola de hoje, apesar dos muitos conflitos, apresenta-se como um modelo de educação ultrapassado e carregado de preconceitos que desconsideram o humano e valorizam em demasia a função de uma escola como instrumento de correção das distorções individuais que poderão influenciar comportamentos e ações da coletividade.

As teorias não-críticas consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, transformando-a para torná-la melhor. Essa educação desconhece as determinações sociais como parte fundamental no ato educativo.

Nesse momento, pretende-se analisar a teoria educacional considerada por Saviani (2000 a), como teoria crítica, por apresentar-se como uma tentativa de superação das propostas que vigoraram no meio educacional até a década de 1970, quando vêm à tona outras correntes teóricas denominadas de crítico-reprodutivistas, que empenharam-se na compreensão da educação através dos seus condicionantes sociais chegando a defendê-la enquanto dependência em relação à sociedade. Ao longo de sua implementação na escola acaba também por apresentar-se com a função de reprodução da sociedade em que se insere. Com características próximas às concepções não-críticas se diferencia daquelas, apenas no papel de reproduzir os intentos da sociedade de classe e reforçar o modo de produção capitalista, que nesse momento foi adotado pelo Estado, que as tornam ainda mais contundentes.

Segundo Saviani (2000a), as teorias crítico-reprodutivistas apresentaram-se no meio educacional através de três correntes que se manifestaram denominadas primeiramente por teoria do sistema de ensino como violência simbólica, cujos criadores foram Bourdieu e C. Passeron que trataram da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer época e lugar. Esta teoria considerada “(...) *axiomática se desdobrou dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências*

particulares” Saviane (2000a, p. 17). Oriunda de resultados empíricos obtidos de uma pesquisa no sistema escolar francês foi apresentada e divulgada pelos autores através de uma teoria voltada para a Sociologia da Educação, pois não tratou de uma análise da educação como fato social.

Segundo Saviani (2000a), os autores citados acreditavam que a sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material simbólica, entre grupos ou classes e o papel da escola era o de reforçar, por dissimulação, as relações dessa força material, simbolizada através da dominação econômica de um grupo sobre outros grupos que corresponde à dominação também cultural.

Os autores buscaram nesse contexto, explicitar a ação pedagógica como uma imposição arbitrária da cultura exercida através da autoridade pedagógica, exacerbando a função da educação como reprodutora das desigualdades sociais através da reprodução cultural e da alienação.

Outra teoria citada por Saviani (2000a), e também considerada crítico-reprodutivista, refere-se à teoria da escola como aparelho ideológico de estado (AIE), e defendida por Althusser, que pressupõe que a escola constitui-se em um instrumento ímpar de reprodução das relações de produção capitalistas, baseadas na exploração.

A escola nessa concepção, inculca nos alunos, durante anos, saberes práticos, apresentando-se como um mecanismo de garantia e perpetuação de alguns dos interesses que servem como manutenção de uma verdade nem sempre real, mas ideológica.

Também denominada de teoria da escola dualista tentou mostrar que apesar da aparência a escola pode ser unitária, unificada, ela apresenta-se dividida conforme a sociedade e tem a função de inculcar ideologias pretendidas, seja através da imposição explícita da ideologia para ampliação da força de trabalho que se pretende, seja através do recalcamento, a sujeição e o disfarce, ressaltando a condição de submissão de parte da população.

O papel da escola nessa teoria, segundo Saviani (2000a), foi apenas o de reforçar e legitimar as desigualdades sociais que se apresentavam e eram produzidas e cultuadas socialmente, qualificando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual através da roupagem que a escola apresentava quando possibilitou ser constituída em um instrumento de

luta contra-hegemônico e o manteve ao mesmo tempo, como um aparelho ideológico de manutenção da ordem vigente.

Uma nova proposta para o ensino de melhor qualidade à população começou a ser pensada⁹, de forma que a escola pudesse, ao mesmo tempo, evitar a apropriação e articulação das idéias pretendidas apenas à satisfação de alguns interesses, mas que atendessem a toda a população indistintamente.

Essa nova proposta emergente considerou os condicionantes históricos e sociais que porventura passaram a ser vistos como interferentes na Educação, que nessa nova ótica, pretendeu ser um elemento determinado socialmente e não mais apenas aquele determinante para a manutenção da organização social vigente.

“A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 80 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas.(...) Na década de 1990 (...) essa corrente pedagógica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora. Com isso a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais sendo capaz, em conseqüência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder.” (Saviani, 2000b, p. 01)

Uma pedagogia que buscou colocar em prática um novo método, não centrado em si mesma, mas nas conseqüências que produziram, produzem e que possam vir a produzir, pois determinada historicamente estará em constantes transformações produzidas e provocadas em cada época diferente (saber produzido historicamente). Uma pedagogia que buscou superar a divisão do saber, o que ainda é um problema na nossa realidade educacional, pois as disciplinas ainda são vistas separadamente e de forma isolada e descontextualizada umas das outras. Uma pedagogia que tratou a Educação como uma atividade mediadora das práticas sociais globais. Uma educação que com essas características, foi sustentada teoricamente pela tentativa de uma nova proposta pedagógica denominada de histórico-crítica que sugerida por Saviani (2000) advoga em favor de uma maior

⁹ A nova proposta considerada revolucionária para se pensar em educação refere-se a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2000b) no início da década de 80.

“(...) clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”. (Saviani, 2000b, p. 117).

A desmistificação da educação, nessa teoria emergente, permitiu a reorganização da escola e conseqüentemente a do trabalho educativo, levando em conta as formas de transmissão do saber sistematizado que permeia o âmbito escolar. Acreditando nessa possibilidade de reorganização, acreditou-se também, na necessidade de renovação das teorias educacionais para além de guias exclusivos para implantação de propostas pedagógicas no âmbito escolar e sugeriu pesquisas que apontassem para a valorização do trabalho pedagógico como elemento necessário ao desenvolvimento cultural e humano.

Para Kuenzer (1999-2000), a crise que se enfrenta hoje na Educação é resultado de uma crise social onde o emprego (visto como trabalho, nesse caso, trabalho educativo) é representado como um princípio, agora educativo que exige uma transformação radical não só no projeto político pedagógico da escola, mas influenciando significativamente no processo de formação de professores.

“Enfim, ruiu a velha, estável e rigidamente organizada escola, com seu formalismo cartesiano, para dar lugar ao movimento, às incertezas e ao caos que caracterizam os verdadeiros processos de produção do conhecimento”. (Kuenzer, 1999-2000, p. 10).

Essa transformação é necessária, mas primeiro é preciso mudar a centralização dos conteúdos definidos a partir de algumas características que para sua efetivação, enfatizam apenas os métodos voltados exclusivamente para o professor, mas é necessário que se privilegie situações, em que a aprendizagem individual e coletiva seja valorizada.

Ainda para a referida autora, é necessário, para além da pedagogia histórico-crítica, que se construa uma nova pedagogia que possa ser identificada e compreendida em relação à articulação entre educação e trabalho pedagógico, proporcionando aos alunos, não só conteúdo teórico de cada disciplina, mas também, o domínio intelectual da técnica, tendo portanto, uma ligação teórico-prática, e não apenas prática, ou não somente teórica, do modo de fazer, onde o professor

trabalhando as divergências e as contradições estaria contribuindo para construir “(...) *consensos possíveis que forneçam novos rumos para o trabalho pedagógico*”. (Kuenzer, 1999-2000, p. 08).

A Educação vista na ótica da articulação entre teoria e prática, conhecimento e intervenção, deve avançar para além dos muros da escola e o professor terá a responsabilidade de desenvolver as capacidades de pensar, estudar e criar como resultados da articulação entre o conteúdo proposto e o método adotado, tornando essa Educação completa, onde o que se aprende é utilizado também pela comunidade a qual pertence, e como resultado, teremos o surgimento de uma escola prazerosa, um espaço de trocas e acúmulo de conhecimentos necessários, não só para a aprendizagem, mas para a vida.

Acreditando na possibilidade dessa transformação educacional, é que alguns autores, têm-se proposto discutir e pesquisar as teorias educacionais que expiraram e, construir novas possibilidades para a edificação de novas formas não só para transmissão dos conhecimentos acumulados e construídos por professores e alunos, mas para a renovação de metodologias, que aliadas ao desenvolvimento social, possam influenciar numa formação de qualidade, sem dissociar a forma de como fazer, do para quê e para quem fazer, com a discussão que permeia todo o ato pedagógico.

Apontamos, portanto, para a superação das metodologias existentes ou algumas de suas características que possam ser consideradas ultrapassadas, que preenchidas com métodos mais racionais e atuais, sejam capazes de aliar a teoria com a prática e, a partir do conhecimento que envolve toda a cultura individual e coletiva, devem também superar as contradições existentes no meio educacional e resultar na transformação das formas observadas, emergindo daí, uma nova escola, agora mais compacta e com alunos mais felizes. (Snyders, 1996).

2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA, A PEDAGOGIA TECNICISTA E AS ASPIRAÇÕES PARA UMA NOVA PRÁTICA

2.3.1. Situando a Origem da Educação Física Escolar

A Educação Física no Brasil, por fazer parte do processo educacional, e este sempre ter se mostrado um aríete ligado aos interesses de classes distintas, também se apresenta como um instrumento capaz de propagar esta ideologia, embora atualmente estejam surgindo novas teorias que buscam transformar a Educação Física em uma disciplina capaz de desenvolver também o aspecto crítico do indivíduo.

No quadro de concordâncias e relações, a Educação Física na escola criou e perpetuou suas próprias práticas pedagógicas que comparadas àquelas propostas por Saviani (2000a), vêm assim como essas, assumindo características tidas como de desrespeito ao indivíduo como um ser presente e atuante em determinado contexto social. Às vezes, quando lhe é propício, isola-o e trata-o de forma essencialmente biológica, e totalmente mecânica. Percebe-se daí, que apesar dos vários movimentos renovadores da Educação Física, a influência das tendências não-críticas da educação ainda podem ser percebidas nas práticas diárias de um grande número de profissionais da área.

A relação de proximidade percebida entre as teorias gerais da Educação e as propostas pedagógicas da Educação Física serve para nos apontar a complexidade das relações existentes e mantenedoras das práticas pedagógicas para o ensino no Brasil, uma vez que os profissionais da área se apresentam em alguns momentos envolvidos pelo sentimento de transformações no ensino, e em outros, se apresentam totalmente alheios às discussões e tentativas de mudanças sugeridas. No ensino ministrado nas escolas percebe-se que esta última atitude prevalece sobre a primeira.

Situar a Educação Física como um conteúdo de ensino, torna-se indispensável, uma vez que este conteúdo, ao longo da história, vem-se transformando em um instrumento imprescindível e importante para a formação do indivíduo. Para tanto, retomaremos uma breve

análise das propostas para o ensino de Educação Física sugeridas por Soares (1994), por entender que tais propostas influenciaram a inclusão desta como uma disciplina curricular das escolas públicas do país, fazendo uma relação com as principais tendências da educação sugeridas por Saviani (2000a) e analisadas anteriormente. Essa tentativa de relacionamento nos possibilitará um maior e melhor entendimento do handebol como conteúdo da Educação Física escolar permitindo-nos diagnosticar a prática pedagógica neste contexto, tentando compreender as influências das teorias educacionais não-críticas presentes na Educação Física escolar.

Vale ressaltar que a Educação Física foi introduzida na escola como uma disciplina curricular no final do século XVIII e principalmente no século XIX. Segundo o Coletivo de Autores (1992) isso aconteceu em função de transformações sociais profundas que estavam acontecendo nesse período por toda a Europa, entre elas o afloramento do capitalismo e o desejo de incorporar ao sistema educacional mais um componente que teria a preocupação com a atividade física, ou seja, com o movimento, constituindo mais uma disciplina escolar voltada para a manutenção dos interesses da classe dominante no poder.

No século XIX é que se iniciou a preocupação com o corpo e sua utilização enquanto força de trabalho. É nesse momento, cheio de modificações econômicas, política e social e apostando na construção de um homem novo, que a Educação Física passa a ser utilizada na França – berço da consolidação do Estado burguês, como uma disciplina escolar

“É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital”. (Soares, 1994, p. 09-10).

Para Saviani (2000b, p. 58) as disciplinas escolares “(...) constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino(...)”, isso significa que a Educação Física como disciplina na escola deveria tratar o conhecimento a partir de uma organização e sistematização que é particular da instituição escola, preocupando-se com as características dos alunos ela poderia estabelecer para seus conteúdos uma relação direta entre o saber científico e o saber escolar, resultando de tudo isso o produto da cultura. A Educação Física, enquanto disciplina na escola, necessita problematizar sobre seus conteúdos voltando-os

para o fenômeno sociocultural, construindo a partir daí, um ensino que se confronte com os valores e códigos pré-estabelecidos pelo grupo social no poder e possa dotá-lo de valores que privilegiem a participação, o respeito às características individuais dos alunos, o coletivo e o lúdico, além de incitar o ensino dos conteúdos específicos da disciplina na escola, deverá promover a produção de uma cultura escolar voltada para o trato pedagógico que privilegie os conhecimentos como um bem cultural da disciplina e também da própria escola.

Mas o desejo de um homem forte, robusto, bem preparado fisicamente, segundo Soares (1994) predominou sobre o ensino utilizado para a formação humana, começou a ser incentivado pelo Estado europeu que utilizou desse ideário como fomento para perpetuar na sociedade, um conjunto de hábitos e atitudes em conformação com as idéias dominantes e os exercícios físicos passaram a representar o modelo para formação do homem perfeito sugerido pela sociedade nesse momento.

“E a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso instrumento de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem”. (Soares 1994, p. 20).

Segundo essa mesma autora, o cuidado com o corpo significou, no final do século XVIII e início do século XIX, uma preocupação com a manutenção saudável de um corpo considerado como parte de uma das engrenagens das máquinas utilizadas nas indústrias. Era necessário um corpo saudável forte, socializado e cuidadosamente controlado para servir ao capitalismo. Na formação de hábitos como a higiene pessoal e um cuidado com a sociedade em ascensão, o corpo representava a principal força de trabalho e conseqüentemente fonte de lucro.

“Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria impossível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 51).

Com todo o discurso de idealização de um homem forte, saudável e bem preparado fisicamente, a ginástica¹⁰ surgiu com importantes funções na sociedade industrial, e começou a partir do final do século XVIII a ganhar adeptos entre diversos países europeus, dentre eles a Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Porém neste último país observa-se uma prática voltada para o esporte.

Após a primeira década do século XIX, a Educação Física passou a ser sistematizada em forma de métodos e destinou-se a ser responsável direta pela saúde física, considerada no momento, um grande bem para toda a sociedade, passando, portanto, a ser disseminada como uma necessidade para fazer vigorar as normas que passaram a tratar dos cuidados com o corpo. (Soares, 1994).

A escola no final do século XIX complementou a construção do homem novo idealizado pela burguesia através da política direcionada a saúde, foco central da nova classe no poder. Para isso, os exercícios físicos representaram um espaço nunca antes explorado, aquele destinado à idéia da saúde vinculada ao corpo biológico, uma vez que acreditavam que esses exercícios também faziam parte da educação e deveriam ser utilizados em busca da ascensão social e de igualdades de oportunidades.

Os exercícios físicos também denominados de ginástica tinham, nesse momento histórico, a finalidade de revigoramento do corpo, de devolver-lhe à saúde física quando estivesse debilitado, sem, contudo, alterar as suas condições de vida e principalmente suas condições de trabalho.

A Alemanha foi o primeiro país a incluir a ginástica como uma disciplina obrigatória na escola, pois pautada nas ciências biológicas, poderia ser justificada através da idéia de formação de um homem completo defendido pelas “teorias pedagógicas” da época.

Com o passar dos anos, já no século XX, ganhou ainda mais força nesse país a ginástica voltada para a formação militar, onde todo o indivíduo era considerado um soldado e se caracterizava pela repetição idêntica dos gestos realizados.

¹⁰ Ginástica é o nome dado inicialmente as atividades próprias da Educação Física.

A Suécia, no início do século XIX, também apostou na sistematização da ginástica como um instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e sadios, aqueles necessários e indispensáveis ao aumento da produção nas fábricas e também na defesa da pátria contra possíveis ataques de outros países.

Com ênfase nos estudos de anatomia e fisiologia o método sueco de ginástica se caracterizou como pedagógico, social e higiênico. Pedagógico por ser uma prática considerada enérgica e viril e que assumiu o papel de formação do caráter social e patriótico, pois se destinava à sociedade quando propunha uma educação disciplinada; higiênica porque a prática de ginástica era essencial para assegurar a saúde e a beleza devido a seus efeitos corretivos e ortopédicos. Nesse método de ginástica, observou-se com maior ênfase, características de cunho mais pedagógico e social, ao contrário da escola alemã que privilegiava exclusivamente as características militares.

Já no método francês também no início do século XIX, os exercícios físicos, pela mesma forma, foram tidos como indispensáveis à educação do homem completo, àquele preocupado com a moral e o patriotismo. Voltada para o desenvolvimento social, desenvolveu-se tendo como referência a escola alemã.

Na segunda metade do século XIX a escola francesa exaltou sua característica militar mesmo não perdendo seu caráter científico, tornou-se parte obrigatória dos currículos escolares e tinham aulas ministradas por sub-oficiais do exército.

A Educação Física passou a fazer parte do processo educacional respaldada por toda uma política de interesses que teve através da ginástica, impregnada de características que ressaltavam o corpo mais forte e sadio. Estava, portanto, em conformidade com as teorias pedagógicas da educação, analisadas anteriormente e que se desenvolveram de acordo com o processo histórico social e político de cada país.

Para Saviani (2000a), os sistemas nacionais de ensino nasceram com o início da sociedade capitalista, numa tentativa de preparar os homens para um novo tipo de sociedade. A necessidade da reorganização do sistema educacional brasileiro surgiu quando o país passou de colônia de Portugal para um país “livre”, mas cheio de problemas, sendo a educação, como nos países

européus, vista como a solução de muitos de seus problemas. Nesse contexto, a atividade física passou a fazer parte dos currículos escolares, que segundo Mello (1992), teve no início uma certa resistência feita pela elite, resistência esta que começou a declinar-se devido ao papel que a Educação Física passou a assumir de acordo com os ideais de ordem e progresso que foram adotados pelas classes dominantes do Brasil após a independência e implementação de uma educação voltada para os interesses econômicos do país agora em fase de desenvolvimento.

Nas escolas brasileiras a Educação Física teve seu início em 1823, mas foi em 1851 com a Reforma Couto Ferraz, que esta passa a ser considerada como um dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Esse fato só abre as discussões políticas referentes a inclusão da Educação Física como obrigatória e recebe menção oficial em 1855 quando é:

“Promulgado o Regulamento da Instrução primária e secundária do município da corte, o ministro Luiz Pereira Couto Ferraz deu as normas da reforma do Colégio Pedro II, incluindo os exercícios ginásticos no currículo”. (Marinho, 1980, p.25).

Apesar da referida menção, a situação da Educação Física durante o Império e a República não se alterou muito. O quadro não era dos melhores. Além de todas as precariedades pela qual sempre passou a educação neste país, veio juntar-se o fato marcante da Educação Física ser relacionada ao trabalho manual e, enquanto tal, ser depreciada a ponto de apresentar-se alguns opositores à sua prática nas escolas e nos colégios, principalmente à ginástica das meninas.

Percebe-se a influência da Educação Física também no exército, assim como ocorreu na Europa, onde ela ganha um caráter militar ao ser reconhecida como elemento importante para adestrar os corpos dos soldados; aliás, esse caráter sempre foi reconhecido ao longo da história, só que era revestido com uma roupagem científica principalmente no final do Império.

Apesar de ter sido oficializado no meio educacional em 1855, o primeiro método a se instalar no Brasil foi o alemão na primeira metade do século XX graças principalmente ao grande número de imigrantes que chegaram no país e trouxeram na bagagem uma nova forma de ginástica baseada no fortalecimento físico e moral da juventude que consistia em jogos e exercícios como correr, saltar, arremessar e lutar, fato este que obteve grande popularidade entre os estudantes. (Betti, 1991).

Aos poucos o método alemão foi substituído por outro método ginástico, o método sueco que no Brasil, teve dois grandes defensores políticos: Rui Barbosa e Aluísio de Azevedo. Ambos acreditavam na possibilidade de maior adequação desse método à escola, pois, acreditavam que além da simples prática de aulas de ginástica com forte característica militar, esse método propiciava um caráter mais pedagógico.

Outro método com grande aceitação na escola brasileira, o método francês foi implantado oficialmente no país na década de 1920, mas já se fazia presente através de alguns soldados franceses que aqui se fixaram no início do século XX.

O método inglês também se fez presente no meio educacional, quando da inclusão do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física e ainda hoje, segundo alguns estudos, pode ser observado como principal elemento a ser transmitido aos alunos nas aulas de Educação Física.

Enfim, a preocupação com a formação de homens fortes, ágeis e disciplinados que pudessem defender a pátria contra possíveis ataques e livres de doenças, culminou na materialização da presença da Educação Física na escola, que sustentada nos métodos ginásticos surgidos na Alemanha e posteriormente difundidos para outros países na Europa como a Suécia, a França e a Inglaterra foram posteriormente invadindo outras áreas no mundo, inclusive a América.

“(...) a educação física na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 52).

Cabe ressaltar que os freqüentadores das escolas eram nessa época a população mais abastada economicamente, já que os menos favorecidos tinham sua mão-de-obra explorada, pois eram obrigados a trabalhar até mais de 12 horas por dia. A quem era de fato, oferecida à prática de Educação Física nas escolas? Como o trabalhador poderia ser influenciado por essa prática? Observa-se, portanto, que eram os da elite os privilegiados com a prática da ginástica na escola, mas, gradativamente, ela vai sendo incorporada pela classe popular com grande resistência.

Outro fator importante para a implantação da Educação Física no contexto escolar no país, foi o fato de seu conteúdo ginástico estar diretamente relacionado às ciências biológicas e o médico passar a ser um referencial para a área, as aulas eram ministradas preferencialmente por quem entendesse de ciências médicas, e aos poucos esse instrutor passou a ser substituído por outros oriundos do exército.

A inclusão das atividades físicas na escola representou, não só os interesses classistas de construir um homem mais sadio e forte, mas também, a necessidade de qualificar a mão-de-obra oferecida, fato que sofreu um lento processo de transformação, pois as formas de jogos observadas no século XIX através das escolas inglesas, eram destinadas à burguesia e muito lentamente é que foram sendo incorporados pela classe trabalhadora.

Como vimos, a Educação Física aparece na escola brasileira com uma forte influência dos métodos ginásticos e tem até a década de 1930 uma influência biologicista, vista como “(...) *atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual*” (Ghiraldelli Júnior, 1991, p. 17). Aliada à tentativa de resolução dos problemas da saúde pública, à Educação Física é erigida um papel de agente capaz de solucionar os problemas de saneamento, de doenças infecciosas e vícios maléficos à saúde e ao caráter do homem.

Além do aspecto higienista, a Educação Física como conteúdo curricular nas escolas, sofreu também a influência da instituição militar, que tinha nessa disciplina, atividades eminentemente práticas configurando-se como uma instrução militar, “(...) *que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna*” (Ghiraldelli Júnior, 1991, p. 18), onde pudessem formar um jovem capaz de suportar o combate, a luta, a guerra, e assim poder defender o país. Nessa concepção, a influência no processo de seleção natural onde os mais fracos são eliminados, fez a Educação Física na escola representar o projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo.

Posteriormente a uma tendência militar, nota-se um grande avanço no espaço destinado à competição e à superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna, voltando-se então para o culto do atleta de alto rendimento (representado pelo herói) que também se fará presente no meio educacional através da inclusão do esporte como conteúdo da disciplina, buscou-se transmitir a ideologia competitivista/tecnicista às massas.

Assim, presenciamos na inclusão da Educação Física nas escolas com uma forte tendência a seguir os métodos ginásticos que se basearam na formação de um homem forte e sadio e principalmente preparado para superar os problemas das desigualdades sociais tão presentes no nosso meio.

Como vimos anteriormente, no item um desse capítulo, a Educação vêm sofrendo influências do meio social determinadas em cada momento histórico. Assim, surgem tendências teóricas que fundamentadas em determinadas práticas sociais, passam a reger as propostas pedagógicas no meio educacional. Saviani (2000a), aponta algumas teorias e as classificam como não-críticas. Observamos que os métodos ginásticos implantados na Educação Física escolar com bases científicas voltadas para as ciências biológicas, são análogas as teorias educacionais não-críticas, pois tiveram dentre outras finalidades, a de preparar moral e intelectualmente os alunos para assumirem funções específicas na sociedade capitalista, como garantia eminente de manutenção da ideologia dominante.

Diante do exposto, conclui-se que a Educação Física na escola provavelmente com seus profissionais alheios às discussões gerais da educação foi uma das disciplinas que contribuem para a proliferação das propostas não-críticas da educação. Esse dado é passível de observação, principalmente quando retemos nosso olhar na pedagogia tecnicista.

Embora saibamos das produções de vários autores na tentativa de definir um referencial teórico que possa dar sustentáculo à prática pedagógica da Educação Física na escola, observamos que ainda não temos uma proposta coerente, o suficiente para permear as discussões teórico-filosóficas no meio educacional que possamos nomear de teoria educacional, pois é cada vez mais claro, e alguns dos autores concordam, que as tendências ou propostas formuladas estão intimamente ligadas com o momento de discussão de cada época e com o processo social, agindo na conservação ou não da estrutura da qual fazem parte, portanto impregnadas de pressupostos históricos, políticos e sociais.

Vale ressaltar também, que nem sempre as alterações na literatura, sobre a Educação Física escolar, correspondem a uma mudança no cotidiano escolar. Segundo Libâneo (1994), os conteúdos devem ser analisados criticamente em todo o seu processo histórico, buscando dotá-los de importância prática, o que não ocorre na maioria das tendências, sendo que nem sempre essas

produções conseguem chegar até o professor, ficando, na sua maioria, “presas” a denominações particulares e ao mundo universitário. Este distanciamento entre as produções científicas e a realidade dos profissionais nas escolas de todo o país é evidenciado nos dizeres de Daolio (1998) quando afirma que

“Os discursos não aconteceram de forma linear, mas de forma dinâmica e simultânea no âmbito de algumas universidades brasileiras e a massa de professores no país está distante desta discussão, não discernindo com precisão um discurso do outro, consumindo algumas publicações e idéias mais por oportunidade, sem a devida reflexão”. (1998, p. 61).

Esse ainda é o quadro que persiste na Educação Física brasileira, pois os discursos continuam impregnados de propostas utópicas que, longe da probabilidade prática, acaba por não atingir a massa de professores que de principais agentes de transmissão dos saberes são transformados em meros repetidores de teorias distantes e equivocadas como veremos nos próximos capítulos.

2.3.2. Os Movimentos Críticos da Educação Física e Suas Propostas Pedagógicas

Assim como a Educação, a Educação Física buscou, a partir dos anos de 1970, superar a visão conservadora, que se fundamentava na racionalização de meios em busca da eficiência e da eficácia. Mas foi através da implementação da esportivização no meio educacional que a Educação Física se fortaleceu significativamente, e mesmo cultuando alguns princípios defendidos e presentes na pedagogia tecnicista conseguiu se efetivar como conteúdo hegemônico nas aulas. Essa nova visão inspirada nos movimentos renovadores da Educação se caracterizou pela adoção de alguns princípios filosóficos que passaram a valorizar um pouco mais o ser humano, e teoricamente, o conteúdo a ser ministrado passou a ser visto como um instrumento capaz de promover, através do esporte, as relações interpessoais do homem.

Essa nova proposta tornou-se um marco para as transformações emergentes na área de estudo relacionada à Educação Física escolar, invertendo o foco da atenção, que antes a caracterizava como uma atividade, com os objetivos de despertar, desenvolver e aprimorar

formas físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do aluno. Apesar de ser considerada em conformidade com o movimento da escola nova, esse novo paradigma contribuiu para a manutenção de princípios ideológicos de uma minoria da população.

Focalizar o aspecto social como uma extensão do individual e tratar a Educação Física como importante para a aquisição de conhecimentos que se bem elaborados, estimularia atitudes de cooperação e solidariedade, foram aspectos considerados positivos no meio social e educacional, e tornaram-se o principal objetivo dessa esportivização na escola. Para Daolio (2001):

“A partir da década de 1970 a educação física pôde ampliar seus referenciais teóricos, sobretudo em direção às ciências sociais, destacando-se, dentre estas, a Sociologia, Antropologia e parte da Psicologia. Assim, uma área acadêmica que era principalmente de cunho biológico, tornou-se também uma área com claras interfaces com as ciências sociais”. (Daolio, 2001, p. 36).

Assim como toda proposta educacional, outras correntes teóricas¹¹ surgiram e tiveram significativas contribuições para as discussões e debates acadêmicos emergentes na área, mas tais teorias, tornaram-se ultrapassadas por desconsiderarem os conflitos de classe e os interesses antagônicos que permeiam todo ato educativo.

Ao final da década de 1980, início dos anos de 1990, uma nova concepção de Educação Física começou a ser estruturada, baseada em estudos que garantiam a influência do meio físico e também social, sobre o desenvolvimento humano. Alguns autores como Medina (1983), Oliveira (1983), Freire (1991), Betti (1991), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994) Bracht (1997), entre outros, apoiados em referenciais ligados não só às áreas da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia, mas também da Filosofia, da História e da Educação, buscaram garantir nos debates, a implementação de um novo paradigma para a qualidade no ensino e apontaram para novas possibilidades pedagógicas referentes ao ensino dos conteúdos propostos para a Educação Física escolar, que pautados em novos conhecimentos poderiam interferir significativamente na área.

¹¹ A psicomotricidade representou a principal corrente que se sustentou na crítica ao dualismo existente e predominante na Educação Física e se fundamentava em ações que tinham nos jogos de movimento e exercícios propostos por Lê Boulch, Vayer e Lapierre, privilegiava-se o desenvolvimento psicomotor do aluno (Gallaardo, 1997).

Os novos estudos possibilitaram o reconhecimento de que nenhum conhecimento, nem o biológico nem o natural, poderiam se manifestar na Educação Física isoladamente, pois apresentam-se interligados e expressos por meio do comportamento corporal, fato que se destaca como um novo paradigma para a área que passa a visualizar no homem não apenas o rendimento esportivo, passando a interligá-lo no contexto social com culturas e hábitos diferentes. Para Gallardo (1997):

“Essa concepção tem como característica a observação do homem como ser integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e ao mesmo tempo servindo ele próprio como agente modificador de seu meio”. (Gallardo, 1997, p. 21).

Esses movimentos voltados para a renovação da Educação Física escolar fortaleceram-se pautados na valorização de temas relacionados à cultura corporal do homem, pois *“(...) expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as tensões/objetivos da sociedade”*, (Coletivo de Autores, 1992, p. 13), é a partir desse novo paradigma que se esboça o primeiro elemento para uma crítica mais contundente à função sócio-política conservadora que se encontrava na escola. Proporcionada pela abertura política, entra em cena algumas produções teóricas e debates acadêmicos nesse campo voltado apenas ao rendimento.

Dessas produções e debates surgiram algumas propostas consideradas inovadoras e representaram um avanço para as discussões emergentes na área. Tais propostas estavam calcadas no chamado movimento renovador que se iniciou no meio acadêmico e se expandiu para vários estados e municípios do país através das produções científicas.

Aprofundaremos a análise de algumas dessas propostas surgidas no calor dos debates científicos, e que apresentaram significativas contribuições para a prática pedagógica apontando um novo paradigma para a Educação Física e promovendo uma maior mediação entre a teoria e a prática.

Em 1983, no auge dos debates já iniciados em tempos históricos anteriores, João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira, contribuíram significativamente para a mudança no paradigma da Educação Física escolar e apresentaram simultaneamente, os livros intitulados *A*

educação física cuida do corpo e... "mente" e *O que é educação física*, os dois falavam que para a Educação Física se tornar reconhecidamente importante no meio educacional, era necessário que houvesse na área, uma crise de identidade que seria benéfica para seu desenvolvimento. Previa para além do adestramento de corpos um referencial teórico com preocupações sociais. Para esses autores, a Educação Física se classifica em três grandes tendências. A primeira, apoiada na visão de senso comum, influenciada pela pedagogia tradicional, a segunda, mais modernizadora, entendia o esporte, os jogos, a dança e a ginástica, como meios de educação, mas preocupava-se muito mais com as necessidades psíquicas individuais, e a terceira, mais revolucionária, considerava o homem e seu corpo dentro de uma visão de totalidade. (Daólio, 1998).

Outro autor, presente nos debates e embates da década de 1980 e que contribuiu significativamente para o crescimento das discussões na área, foi João Batista Freire¹² que inspirou-se numa educação da motricidade para justificar o ensino dos esportes como conteúdo da Educação Física escolar.

A educação das habilidades motoras de que fala Freire, permitirá ao homem expressar-se através dos sentidos e dos símbolos, onde as crianças estimuladas passariam a explorar melhor seus sentidos e símbolos. Valorizando o conhecimento espontâneo dos jogos, das brincadeiras e das atividades motoras que a criança possui, o autor critica a escola atual que impõe ao aluno uma limitação corporal e inibe através da cultura infantil, a individualidade e a liberdade dos alunos.

Para esse autor, a proposta reconhece que o conhecimento que a criança já possui sobre os jogos e brinquedos constitui o ponto chave para o qual devem ser direcionadas algumas das discussões da área, o que não poderá ser considerado apenas como o ponto de partida, mas também, um referencial auxiliar para as escolhas dos conteúdos escolares, que serão elencados como parte da cultura esportiva a ser ensinada.

Para Freire (1987), quando a consciência está presente no ato, o gesto é feito com arte, determinando as diferenças existentes entre o jogar para vencer a qualquer custo e o jogar sem

¹² O livro intitulado *Educação de corpo inteiro*, lançado em 1988 por João Batista Freire repercutiu intensamente na área e também contribuiu significativamente com o debate em ascensão.

nem saber qual foi o placar, apenas para festejar, para se divertir, para estar com os amigos ou simplesmente para fazer algo diferente e motivante.

O autor não nega as dificuldades presentes no ato de ensinar, mas garante que é possível fazê-lo com consciência e respeito à cultura infantil, pois para Freire (1991, p. 13):

“Durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e momentos de agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. Como fazer isso, no entanto, fora uma ou outra experiência isolada é um mistério, tanto para os pedagogos de sala de aula como para os pedagogos de Educação Física. Uma coisa é certa: negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escola”. (Freire, 1991, p. 13).

Outro autor com significativa contribuição no campo epistemológico da Educação Física, Mauro Betti apresenta para a área algumas contribuições que pautadas na crítica às chamadas educação do e pelo movimento, defende para a Educação Física uma “(...) *função pedagógica de integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)*”. (Betti, 1991, p. 285).

Para o autor, o esporte apresenta-se com um caráter dialético ao reforçar a idéia de que, tal como a escola, não serve de forma absoluta à reprodução da sociedade capitalista, mas se analisado pelas possibilidades reais e concretas em que está presente nessa escola, identificaremos que tais possibilidades estão no lado oposto do projeto para a emancipação dos alunos e voltadas para uma perspectiva de atendimento dos interesses do esporte de alto rendimento.

Ainda, Betti (1991) argumenta que o ensino do esporte deveria servir para usos diversos, considerando tanto o aprendizado para a prática, como o aprendizado para o consumo crítico desse esporte. Para além da repetição pura e simples da técnica nas aulas de Educação Física, sugere à luz da literatura disponível, a definição de objetivos, incluindo o esporte como um de seus conteúdos, possibilitando preparar o aluno para usufruir todas as possibilidades e formas culturais da atividade física.

“(...) Por isso, na Educação Física Escolar, o esporte não deve restringir-se a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um

*“compreender”, um “incorporar”, um “aprender” atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva”.*¹³ (Listello apud Betti, 1991, p. 98).

Alicerçados na idéia da cultura corporal de movimento, alguns autores denominados de Coletivo de Autores se reuniram e lançaram um novo referencial teórico para a Educação Física escolar. Esse referencial garantia aos alunos a responsabilidade de construir um sentido próprio para as atividades sugeridas, de forma significativa, socialmente, mesmo que não fosse transmitido o conhecimento condizente com as expectativas dos mesmos, os levariam a refletir sobre a realidade social. Cabe à escola, nesse novo pressuposto, o papel de *“promover a apreensão da prática social”*.¹⁴ (Coletivo de Autores, 1992, p. 63).

Inspirados nas idéias de Karl Marx, e motivados pelo calor dos debates da década, esse coletivo propôs, para a Educação Física escolar, a seleção e organização dos conteúdos primando pela coerência, cujo principal objetivo seria o de facilitar ao aluno uma melhor leitura da realidade através da problematização dos assuntos, que seriam escolhidos e propostos com a finalidade de despertar a curiosidade e a motivação, incentivando uma atitude que poderia ser considerada científica.

Para dar conta de tal tarefa era imprescindível que o professor historicizasse os conteúdos e os adequasse à realidade da escola e dos alunos, esses autores acreditam que não se pode propor qualquer atividade, seja ela prática ou teórica sem, contudo, partir do pressuposto material e social que os envolvem.

“A intenção explícita é possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e principalmente carente de transformações. Partindo da constatação de que o Brasil é uma sociedade dividida em classes e de que o movimento social caracteriza-se pela luta entre as classes sociais, visando à afirmação de seus interesses, a proposta defendida pelo grupo coloca-se comprometida com os anseios das camadas populares”. (Daólio, 1998a, p. 55).

Essa abordagem considera a Educação Física como uma matéria escolar que deveria tratar pedagogicamente seus conteúdos, temas da cultura corporal produzidos historicamente e

¹³ Os grifos são do autor.

¹⁴ Assinaram o livro denominado Metodologia do ensino de educação física os autores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Essa abordagem considera a Educação Física como uma matéria escolar que deveria tratar pedagogicamente seus conteúdos, temas da cultura corporal produzidos historicamente e expressos não só como uma das expressões na natureza biológica do homem, mas ao longo do tempo.

Para Daólio (1998b), o grande problema dessa proposta, foi defender conteúdos apenas sob o ponto de vista da classe trabalhadora ou das camadas populares. Assim, como definir os conteúdos referentes ao esporte surgido na sociedade européia apenas sob o ponto de vista da classe trabalhadora? Imaginem, quais seriam esses conteúdos e como defini-los? E como tratar outras possibilidades de transformação e de adaptação de cada modalidade à realidade local?

O modelo de aula proposto parece-nos distante da realidade de algumas localidades, como a cidade de Catalão, quando propõe para a transmissão do conteúdo a forma de aula espiralada que desconhece o nível de aprendizagem anterior que o aluno traz consigo, nesse fato, as adversidades e carências presentes no sistema educacional nacional não foram consideradas, talvez por falta de ações concretas no campo epistemológico da proposta em questão e também do próprio sistema político, que não define políticas condizentes com essas realidades, o que impossibilita a tentativa de mudanças direcionadas para viabilizar tal proposta.

Entendendo que toda cultura pode ser também corporal e pela falta de clareza em relação a que conhecimento os alunos devem adquirir para criticar e compreender o esporte, pode-se questionar tal proposta indagando sobre qual conhecimento representaria ir além da simples prática observada no ensino dos esportes no âmbito educacional. Dessa forma, considera-se que, tal proposta configura-se como uma metodologia abstrata e não voltada para a ação.

Para Kunz (1994), o ensino do esporte na escola parte da consideração da ausência de propostas teórico-práticas ao nível de desenvolvimento concreto na realidade que se apresenta na escola e tem como principal finalidade contribuir para os avanços das reflexões/produções didático-pedagógicas da Educação Física.

A transformação pedagógica no esporte sugeridas pelo autor está voltada para uma didática comunicativa, que tem como preocupação central saber sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola. Tal proposta tem como papel “(...) *libertar o*

aluno das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo”. (Kunz, 1994, p.31). Essa não será uma tarefa fácil, uma vez que para tal, o professor também deverá coagir os alunos para posteriormente libertá-los, o que, segundo o autor, necessita de esclarecimento e desenvolvimento de competências profissionais.

A competência de que fala o autor está relacionada às categorias de ensino que objetivam o trabalho pedagógico, a competência social enquanto categoria de interação e a competência comunicativa de linguagem.¹⁵

“A forma de saber que leva à emancipação é portanto um saber crítico, que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção”. (Kunz, 1994, p. 41).

O trabalho pedagógico que o autor propõe está abordando o esporte em um sentido restrito e limitado, pois o considera como meio para se atingir algo, reduzindo-o a um praticismo que poderá ser superado por outras categorias ou competências. O esporte só atenderá ao compromisso dessa proposta, se passar por um processo de transformação didático-pedagógica e se for desenvolvido a partir de uma didática comunicativa e desinteressada. (Daólio, 1998).

Apoiado em um conceito amplo sobre o movimentar do homem, substituindo o conceito restrito de esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, diferenciando-se um do outro em áreas onde são contempladas a aprendizagem motora, a dança e as atividades lúdicas, o autor com base em outros autores, argumenta que as encenações do esporte podem auxiliar a compreender melhor o esporte, avaliar e entender suas mudanças históricas, possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do esporte, possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis, entender o papel do espectador, conhecer o mundo dos esportes, que é encenado, para atender aos critérios e interesses do mercado. (Kunz, 1994).

Para Kunz (1994), a estratégia didática deverá desenvolver-se em três níveis seqüenciais de exploração e experimentação da realidade, aprendizado e criação, o que facilitará a

¹⁵ A competência objetiva é aquela que dará especificidade a cada disciplina, estarão relacionadas a informações, conhecimentos, destrezas, técnicas e estratégias necessárias ao agir prático, enquanto as demais devem estar

identificação do significado central do se-movimentar de cada modalidade, que deve ser preservado, e a compensação das insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos através de arranjos materiais. Mas o que garantirá a transformação crítico-emancipatória que prega o autor, aliada à transformação prática, é a transformação do sentido individual e coletivo das atividades do esporte, que requer como principal elemento a reflexão daquilo que será executado, permitindo a compreensão das possibilidades de alterações nas formas de pensar e praticar esporte.

Como categoria positiva nesta proposta está o fato da substituição do confronto e da competição entre os alunos, forma tradicional de se tratar o esporte escolar, por ações coletivas e lúdicas, que mesmo presentes como elemento de comparação/superação são incentivadas às possibilidades de cada aluno.

Mas o que contrapõe a essa prática emancipatória é o fato de ser quase impossível a superação do confronto e da competição no esporte coletivo que prevê a realização de um objetivo, uma meta, de desafio, onde o aluno buscará, a todo o momento, a realização e a superação das próprias possibilidades que são diferentes de um aluno para outro. Nos esportes com bola, está sempre presente a busca por um objetivo que, se atingido por um dos grupos, configura-se imediatamente numa desvantagem para o outro grupo, que pode ser superada, ou não, até o término do jogo, o que será impossível prever durante o jogo.

Outro ponto que merece destaque na proposta analisada é o fato de apresentarem-se de forma diferente a técnica, a tática e as regras dos diversos esportes, o que o autor desconsidera ao falar da técnica, como se ela fosse algo desprezível no seu ensino. Percebemos, portanto, que ao ensinar o esporte não há como negar o ensino da técnica e da tática como fundamentais, o que precisa ser revisto é a forma como esse ensino acontece no interior da escola e não simplesmente negá-lo como se fosse algo inútil e desnecessário.

Valter Bracht (1997), também aparece contribuindo para a ampliação do debate já existente, e do seu trabalho, destaca-se a contribuição acerca do discurso legitimador da instituição esportiva, e seu desdobramento em relação à escola, que segundo o autor, há uma

grande ligação do esporte ao ideal da educação e da saúde o que permite torná-lo o conteúdo central da Educação Física.

O autor busca estabelecer a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento, como um duplo caráter na Educação Física, pois vislumbra-se no seu conteúdo a busca por um saber fazer, um realizar corporal, provocando um abismo entre o pensar e o fazer. Para Daólio (1998a), Bracht propõe a necessidade de se considerar a natureza humana como sendo indissociavelmente biológica e cultural e o homem como um ser que foi engendrado na confluência desses dois fatores, portanto jamais só ação, nem tampouco, apenas reflexão.

Ainda para Bracht (1997), é interessante a idéia de retomada de consciência com o corpo e não simplesmente imitar ou copiar aquilo que já é considerado como uma estratégia de ensino ou de jogo, é imprescindível que a possibilidade de expressão da ação corporal, para além da aprendizagem da técnica, direcione ao aprendizado da capacidade de se expressar como fruto de uma reflexão criativa capaz de produzir o novo e entender o já existente.

Greco et al (1998), apresenta para o ensino dos esportes coletivos a idéia de uma iniciação esportiva universal, que se caracteriza por apresentar uma proposta de iniciação esportiva diferente daquelas ainda presentes nas discussões da área no Brasil, que permanecem vinculadas à dicotomia entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, com exercícios que se repetem de série em série, de ano em ano, variando apenas, a intensidade dos exercícios ou o número de repetições. Greco et al (1998, p.14a), quando refere-se ao ensino dos jogos coletivos no Brasil, diz que

“(...) o aluno está sempre em fase de iniciação ao esporte, sem que exista o jogo propriamente dito, a aprendizagem, o prazer, enfim, o que é básico e necessário para o conhecimento de alguma forma dentro da paleta ampla da cultura corporal”. (Greco et al, 1998, p. 14 a).

Greco et al (1998), apresenta uma proposta voltada para a iniciação esportiva tanto no âmbito escolar quanto no clube ou escolinhas, ele acredita que o esporte da forma como vem sendo proposto nesses locais merece algumas modificações. Para tanto, considera as pesquisas já realizadas no país, que se referem à coordenação e aprendizagem motora, ao treinamento técnico

e ao treinamento tático. Nessa tentativa integra conceitos da psicologia educacional de diferentes teorias do desenvolvimento humano, e apresenta uma metodologia diferente das existentes.

A metodologia pretendida para a iniciação esportiva, compreende-se o jogo coletivo como uma situação-problema, apresentada ao aluno que através de suas “estruturas funcionais”,¹⁶ será capaz de entender os jogos propostos nas mais variadas formas em que se apresentarem, quer sejam modificados quanto ao tempo, quanto ao número de jogadores, quanto aos alvos-gols etc. (Greco et al, 1998).

Os autores dizem-se sabedores de que os métodos tradicionais levam a uma aprendizagem restrita, pois o conhecimento transmitido limita-se a apresentação prática do professor, os alunos são simples executantes de gestos e de técnicas, de forma mecânica e automatizada. Tudo isto, aliado a uma falsa proposta metodológica que serve de pano de fundo para o esporte de alto rendimento. Pensando nesse ponto de vista o autor sugere ser preciso adotar concepções de aulas abertas onde sejam apresentadas ao aluno tarefas-problema para que, através da tentativa de solução das mesmas, se estimule à tomada de decisão. Assim, o aluno terá condições de entender a sua participação no jogo e os mecanismos técnico-táticos subjacentes.

“Além de vivenciar a situação, o aluno precisa entender o jogo e sua dinâmica, analisando sempre sua própria participação. Trabalhar com uma concepção aberta inclui, para nós, deixar que o aluno decida sobre o problema apresentado e, principalmente (...) permitir a integração tática (idéia de conjunto) dos grandes (toda a equipe) e pequenos grupos, que se apresentam como constelações durante o jogo”. (Greco et al, 1998a, p.19).

Segundo o autor, o desenvolvimento das capacidades táticas são primordiais no ensino dos esportes, pois obedece a um processo de ensino-aprendizagem-treinamento decorrente em uma estrutura temporal. Essa estrutura é inerente ao sistema de formação e treinamento esportivo e se inter-relaciona com as diferentes fases evolutivas do ser humano, com os possíveis níveis de rendimento e performance, que devem ser consideradas na seqüência lógica de formação do jovem, conforme suas necessidades, seus interesses e sua maturidade. Essa evolução nunca deve ultrapassar os limites bio-psico-sociais e as metas individuais, independentemente dos interesses ou níveis em que se trabalhe.

¹⁶ Por estruturas funcionais compreende-se o processo de maturação que sofre o indivíduo ao longo dos anos.

Inspirados nas áreas da aprendizagem motora e das ciências do movimento, relacionadas principalmente às capacidades coordenativas, propõem-se de forma concreta e objetiva um sistema de formação esportiva considerada útil para a sua iniciação seja na escola, no clube ou na escolinha. Pretende-se melhorar a prática de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos coletivos, no que se refere à compreensão do jogo, ao conhecimento tático, à tomada de decisão, modificando assim o foco central da filosofia de trabalho do professor.

“Propomos que a ênfase seja dada aos aspectos coordenativos e de conhecimento de tática geral, através de atividades e jogos que incluam a prática do esporte em condições diferenciadas, tendo como base as estruturas funcionais”. (Greco et al, 1998 a, p.24).

Para o autor, o jogo não pode ser considerado um prêmio para os alunos que participaram ativamente de outras atividades propostas, pois permite a participação de todos na tomada de decisão, apresenta-se com motivação intrínseca para os participantes e através dele, podem desenvolver diferentes formas de comunicação, mesmo não verbais, além de utilizar-se da construção de regras através da ação conjunta apresentada por meio do jogo. Assim, as situações táticas que se apresentam no decorrer do mesmo possibilitam compartilhar responsabilidades.

A proposta apresentada por Greco et al (1998), parece-nos um tanto quanto problemática, pois parte de uma análise unilateral, que polarizada ficou no detalhe do jogo sem a preocupação em especificar como seria esta proposta no seu contexto geral e também específico da modalidade. Mesmo utilizando-se para a sua implementação as modalidades coletivas mais comuns no meio educacional, não trata em separado e contextualizada as especificidades de cada uma delas uma vez que possuem a sua própria característica, o que compromete a efetivação de uma proposta que se pretende, capaz de solucionar os problemas aqui mencionados relacionados com o ensino do esporte na escola.

Com todas essas propostas apresentadas, para o ensino dos esportes nas escolas, nenhuma delas contempla de forma significativa o ensino do handebol, o que nos sugere a necessidade imperiosa de reconstrução do mesmo e de seu conteúdo na Educação Física escolar.

Através deste, fica evidente a relação de proximidade percebida entre essas propostas da Educação Física e as teorias gerais da Educação, o que serve para nos apontar a complexidade

das relações existentes e mantenedoras das práticas pedagógicas para o ensino no Brasil, uma vez que os profissionais da área se apresentam em alguns momentos envolvidos pelo sentimento de transformações no ensino, motivados pelos debates e embates muitas vezes políticos, e em outros, se apresentam totalmente alheios às discussões e tentativas de mudanças sugeridas.

Deixamos claro nesse momento, que não queremos tomar partido sobre nenhuma das propostas apresentadas, apenas descrevemos alguns fatos que caracterizaram e ainda contribuem para a construção do debate científico na Educação Física no Brasil. Para tanto, levantamos alguns nomes que contribuíram para o delineamento de alguns discursos e debates na área, sem a pretensão de comparar ou analisar alguma proposta conforme qualquer tipo de conceito de valores, apenas analisá-las como contribuintes para a problemática da Educação Física no meio educacional.

CAPÍTULO III

3. O HANDEBOL COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1. A Gênese Do Esporte Escolar

Tendo em vista uma explicitação teórico-metodológica do surgimento e inclusão do esporte moderno na sociedade e também na escola como algo recente, torna-se imprescindível destacar nesse momento, uma análise deste, que vem ao longo dos tempos, adquirindo contornos de uma sociedade classista que historicamente relaciona-se ao continente europeu e interfere decisivamente no meio educacional através dos conteúdos propostos para as aulas de Educação Física.

Como vimos anteriormente, o surgimento e implantação da Educação Física no Brasil aconteceu principalmente sob a égide do conceito anátomo-fisiológico e de forma dual, separando-se o corpo da mente. Os aspectos relacionados ao corpo eram menosprezados e aqueles relacionados à mente exaltados, pois o trabalho, considerado como um esforço físico era destinado à população pobre, e o esforço mental à outra parcela da população.

Nas últimas décadas do século XIX a Educação Física teve um grande impulso, no sentido de sua sistematização e institucionalização. O principal centro responsável por esse desenvolvimento foi a Europa, onde surgiram os sistemas ginásticos que mais tarde espalharam-se por todo o mundo.

Para Finck (1995), a origem da Educação Física escolar foi marcada pela influência médica e os currículos tiveram grande influência militar. A prática da Educação Física sempre esteve associada à educação do físico e à saúde corporal, apresentando vários momentos denominados equivocadamente de métodos.

enfrentava um período transitório entre o regime político monárquico e a constituição do parlamento inglês.

No século XVII, o conceito de esporte estava vinculado aos divertimentos das classes altas inglesas que praticavam atividades em forma de jogos com bolas, suas regras eram estabelecidas por meio das tradições locais, variando de um local para outro.

Os Estatutos Funcionais da *Amateur Athletic Club* de 1866 vem reforçar a idéia da desigualdade social presente no surgimento do esporte moderno, pois, segundo Carraveta (1997), é nesta época que o esporte vai explicitar seu caráter elitista como um dos fatores que distinguia a aristocracia das massas passando a considerar

“(...) como esportista amador a todo o gentlemam que nunca tenha tomado parte em uma competição pública, que nunca tenha competido com profissionais por dinheiro e que, em nenhum período de sua vida, tenha sido professor ou monitor de exercícios, como meio de subsistência, que não tenha sido obreiro, artesão ou jornalista”. (1997, p.17).

Relacionado à diversão, desde suas origens, o esporte está vinculado ao exercício físico, que ao longo do tempo foi assumindo e adquirindo diversas e variadas formas submetidas a uma regulamentação.

Entre o século XVIII e o século XIX, a sociedade sofreu uma transformação radical, que sustentada pelas correntes iluministas, reestruturaram as castas até então dirigentes, afirmando os direitos do povo e não uma educação eminentemente intelectual como observava-se no momento. Entre as reformas propostas está a educação que estendida a todo o povo sugere uma nova educação moral e também física. (Barbosa, 1996).

Embora a prática de esportes fosse um privilégio exclusivo da aristocracia inglesa, aos poucos, as classes populares interessaram-se na participação nas atividades culturais reconhecidas como jogos populares¹⁷, o que provocou a repressão e a perseguição por parte do poder público à prática desses jogos. Como exemplo utilizamos o futebol, um esporte genuinamente inglês, que segundo Toledo citado por Zamberlan (1999), representa as várias maneiras de se conceber a participação das classes populares no esporte moderno, sendo necessário reconhecer que

¹⁷ Jogos populares também chamados de jogos tradicionais.

“(...) toda uma discussão importante sobre a popularização do futebol mostra que tal processo confrontou-se com as estratégias de distinção das elites em tentar inibir esta participação no campo de jogo, mas que acabou acelerando este processo de vivência dos outros sentidos de jogar, o que culminou, como se sabe, na manutenção do futebol como um dos índices expressivos de identidade nacional”. (Toledo apud Zamberlan, 1999, p.146).

Percebidos como ameaça à ordem pública, os jogos populares adentraram os muros das escolas públicas, e por não representarem nesse local, uma ameaça à propriedade e a ordem, sobreviveram e, regulamentados, foram aos poucos assumindo as características do esporte moderno.

Para Bracht (1998, p. 10) *“(...) os jogos tradicionais foram esvaziados de suas funções iniciais, ligadas às festas (da colheita, religiosas, etc.)”* e sufocados pela aristocracia inglesa, sobreviveram nas escolas públicas adquirindo as características do esporte moderno que passou a incorporar alguns princípios que regem a sociedade capitalista, dentre eles o princípio da competição, do rendimento, do record, da racionalização e da cientificização do treinamento.

Além da falta de representatividade enquanto uma ameaça à ordem pública, o esporte nas escolas projetava um auxílio para a formação de um corpo ágil e vigoroso e, por conseguinte favorecia o bem-estar da alma.

Alguns estudos realizados sobre a inclusão do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física referem-se a este como sendo fruto da Educação Física Desportiva Generalizada apresentada, segundo Reis (1994), em 1945 ao *Institut National des Sports* (INS) na França, nessa mesma época, o conteúdo obrigatório nas aulas de Educação Física das escolas no Brasil, foi o Método de Ginástica Francês.

O Método Esportivo Generalizado segundo Listello citado por Betti (1991), propunha incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico. As finalidades do jogo passaram a ser percebidas como um meio mais agradável para se ensinar nas aulas, pois proporcionava prazer e alegria, e jogando, o aluno poderia manifestar plenamente sua personalidade, descobrir suas aptidões e gostos, adquirir conhecimento de si próprio, exercer sua iniciativa e responsabilidade, trabalhar cooperativamente e coletivamente.

Observado como uma manifestação da vida, o Método proposto por Listello, apresentava como principais finalidades à iniciação aos diferentes esportes que se apresentavam, a orientação para a especialização possibilitada pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos, favorecer o gosto pelo esforço e para além, provocar as necessidades de higiene. (Betti, 1991).

A proposta de aula nesse método pressupunha a sua divisão em partes com exercícios de aquecimento, corridas e marchas, exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular, exercícios de agilidade e exercícios esportivos direcionados à iniciação esportiva. Tais propostas apresentavam algumas estratégias próprias que facilitariam o seu entendimento e posterior divulgação para os alunos, dentre elas, citamos a forma de jogo e a forma coletiva de trabalho que privilegiando os pequenos grupos ou individualmente cada aluno, poderia contribuir para o entendimento do esporte não como um fim em si mesmo, mas como um meio de formação e preparação para a vida.

O Método Desportivo Generalizado pretendia, através da utilização de movimentos espontâneos e naturais, despertar o prazer pela atividade física como uma reação aos velhos métodos de ginástica e uma tentativa de manter o esporte sob o domínio pedagógico da Educação Física impedindo sua completa esportivização voltada para o alto rendimento. (Betti, 1991).

Referindo-se a essa discussão, Barbosa (1996), acrescenta que a influência do Método Desportivo Generalizado começou de forma sorrateira já a partir da década de 1920, mas somente após a década de 1960 é que o mesmo ganha status de importante conteúdo programático que auxiliado pela ascensão e subordinação da Educação Física voltada para a sedimentação do esporte como uma estratégia política do governo e baseada no esporte de alto nível e numa pedagogia tecnicista, em conformidade com o sistema esportivo e a expansão do sistema formador de recursos humanos para o esporte, tornou-se modelo a ser seguido, surgindo nas escolas as competições baseadas no modelo olímpico.

A partir da década de 1960, o esporte de alto nível avançou e expandiu-se por todo o território nacional. Nesta mesma década, o clima de repressão e autoritarismo no país, provocado pelo golpe militar de 1964, celebrou a necessidade de um desenvolvimento industrial com segurança, o que provocou algumas reformas na Educação com a finalidade de qualificar a formação de trabalhadores competentes tecnicamente ao trabalho industrial e formar indivíduos

obedientes ao regime militar. Com essa filosofia, o esporte de alto nível começou a conquistar um espaço antes não delimitado, se confirmando numa importante arma para a manipulação dos desejos da população.

A partir da década de 1970, ampliam-se as influências do esporte de alto nível na Educação Física escolar que passou a ser compreendida como sinônimo de esporte. Nessa década, predominou a idéia de que o conhecimento/habilidade a ser ensinado na Educação Física escolar deveria objetivar a promoção da aptidão física e a aprendizagem dos esportes até então hegemônicos na escola. Essa proposta foi baseada, nos argumentos oficiais de que a população brasileira, obrigada a freqüentar a escola dos sete aos quatorze anos de idade, deveria melhorar sua condição física geral, assim como ser despertada para a prática esportiva no sentido de massificação e posterior especialização. Essa Educação Física segundo Guiraldelli júnior (1998), seria

“(...) um aríete das classes dirigentes na tarefa da desmobilização da organização popular. Tanto o desporto de alto nível que é o desporto espetáculo, é oferecido em doses exageradas pelos meios de comunicação à população, como, explicitamente é introduzido no meio popular através da ação governamental. O objetivo de dirigir e canalizar energias nem sempre é dissimulado”. (Guiraldelli Júnior, 1988, p. 20).

Para Assis (2000), no início dos anos de 1970 (final dos anos de 1960), é que começa o desenvolvimento da aptidão física por meio do esporte, não só na escola, mas também nos clubes, o que possibilitou o exercício do alto rendimento e coincidentemente nessa mesma década a Educação Física/esporte passou a ser parte das estratégias do Estado pós-64 cujos objetivos eram claros e traçados para a repressão popular.

À Educação Física escolar foi conferida a responsabilidade de servir como base para a formação de talentos esportivos sem abandonar a uma das características da aptidão física, através de um programa de iniciação esportiva dentro das escolas¹⁸. Esta identidade mostrou-se adequada à tese do desenvolvimento, da segurança, da racionalidade e da produtividade, paradigma propício para o convívio de experiências pedagógicas que reforçassem a questão de que o sucesso era decorrente do esforço próprio, da competitividade, da competência técnica, do rendimento e da disciplina, características perceptíveis do sistema vigente.

Para Kunz (1994), o conceito de esporte que se vincula à Educação Física é um conceito *restrito*,¹⁹ pois refere-se ao esporte que tem como conteúdo, o treino, a competição, o atleta, e o rendimento esportivo. Para o autor, o esporte enquanto perspectiva pedagógica deve primar por fornecer uma compreensão mais ampla enquanto fenômeno sócio-cultural e histórico que o movimento humano assume em determinados contextos.

O esporte tornou-se conteúdo predominante na Educação Física escolar, como também é notório o fato de ser considerado por muitos professores como o único conteúdo possível de ser ensinado aos alunos, sendo esquecido pela maioria o marcante fato de ser determinante seu papel enquanto elemento para a formação do indivíduo. Mas, o esporte da forma como vem sendo tratado na escola não cumpre esse papel de formação social, pois é visto como uma extensão do esporte de alto rendimento que prevê a sua adequação a um projeto de formação de homens aptos à disputa e não está disponível para todos, apenas para um grupo seletivo.

Dada a importância para a sociedade, pois é inegável sua representatividade em termos de cultura, é necessário questionar esse esporte enquanto elemento verdadeiramente capaz de suscitar transformações e contribuir para a formação do homem. Pensando nessas possibilidades de utilização do esporte propõe-se uma análise deste como principal conteúdo da Educação Física, mas não a sua utilização apenas como parte de uma engrenagem que seleciona, discrimina e elimina a maioria dos alunos que não se encaixando nesse quadro, abandonam as aulas de Educação Física e criam traumas quanto à prática esportiva.

Para Finck (1995), é imprescindível para a análise do esporte enquanto parte fundamental dos conteúdos da Educação Física escolar que o situemos enquanto prática possível no meio educacional, só assim poderemos entender a sua dupla função social de conservador e de renovador. Sua função é conservadora, pois refere-se ao processo de transmissão de tradições de um grupo: o do alto rendimento; é renovadora, porque visa a promoção do ser humano e suas necessidades que deveriam determinar os objetivos a serem considerados de forma concreta.

¹⁸ Programas com a característica de iniciação esportiva ainda hoje está presente no Estado de Goiás estimulado pela política do atual governo.

¹⁹ Conceito proposto Bracht (1992) e refere-se “(...) a abrangência de atividades pedagógicas que tem como tema o movimento corporal e que acontece na instituição educacional”.

A Educação Física como parte dessa escola, está, portanto, determinada socialmente. A concepção que o professor tiver de sociedade, educação e de homem influenciará todo o processo educacional, determinando inclusive a função social que prevalecerá.

O esporte que é praticado na escola poderá ser utilizado como forma de perpetuação ou como uma tentativa de manter ou derrubar a ordem vigente, escolhendo para tal, práticas consideradas inovadoras e revolucionárias, o que dependerá exclusivamente do professor e da escola através do projeto político pedagógico elaborado, compromissado com a mudança e melhoria da sociedade.

O esporte é visto nas escolas através de uma visão fragmentada do caráter social em relação ao sentido e significado das disciplinas técnico-desportivas. Estas estão geralmente compreendidas, apenas, como sendo de caráter técnico-tático, desconsiderando-se a importância do conhecimento mais criterioso das funções, determinações e relações que essas disciplinas possuem com a escola.

Também as fontes de consulta para o ensino do handebol (esporte utilizado para a análise desta pesquisa), limitam-se a descrever os aspectos técnicos e táticos da preparação de atletas e se baseiam na análise biomecânica dos movimentos específicos, cujos conteúdos apresentam sentido e significado numa visão puramente esportiva e competitiva, sem preocupar-se em contemplar, efetivamente, uma perspectiva educativa.

O esporte deve ser ensinado como um meio educativo, e não um fim em si mesmo. Para Hildebrant e Laging (1991, p. 8-9), o esporte deve ser entendido

“(...) na sua biodimensionalidade, ou seja, como ensino-aprendizagem orientado para a matéria por um lado e por outro para a educação pedagógica, como interação social. Portanto, não é suficiente entender o ensino do desporto simplesmente pela questão do treinamento e fins técnicos e táticos, mas considerar o plano pedagógico de interação e o plano social de igual importância, isto é, o ensino deve ser colocado num conjunto de ações sócio-cognitivo-educacionais”. (Hildebrant e Laging, 1991, p. 8-9).

A idéia que permeia o meio educacional em Goiás, é o da orientação para o resultado, afirmando em competições estudantis os princípios olímpicos. Assim, presenciamos uma Educação Física escolar nesse Estado, impregnada pela valorização do sentido do resultado em

detrimento do processo, onde o que importa é o resultado obtido nas competições das quais, a escola participa, e não o processo pelo qual deve passar o esporte para que seja realmente um meio de promoção educacional.

O esporte tem, acima de tudo, finalidades de formação educacional, como bem observou Listello, e a reflexão sobre como ensiná-lo na escola, apesar de encontrar-se extremamente pobre e desgastada no Brasil, ressaltando em demasia os valores de ordem física e de rendimento, poderá também ser utilizado para resgatar os valores intelectuais, afetivos e morais, podendo ainda, ser incentivado como alternativa para desenvolver a personalidade e as capacidades que asseguram o futuro individual e coletivo dos alunos.

Apossando-se dos dados anteriores, vislumbra-se a possibilidade de uma prática que possa influenciar no ensino do esporte nas escolas públicas de Catalão, cujos profissionais, carentes de informações na área, voltam-se para o ensino do esporte proposto através da Educação Física Desportiva Generalizada, sem, contudo, analisá-lo sob as suas principais contribuições no âmbito pedagógico, e sim sob a ótica errônea de discursos estanques. Dados esses observados através da seleção dos conteúdos e dos procedimentos utilizados para a transmissão desses conteúdos.

O esporte quer seja coletivo ou individual, encontra-se presente no cotidiano de mais e mais pessoas. Na escola, o esporte coletivo está cada vez mais conquistando novos adeptos que, influenciados pelos meios de comunicação, estão exigindo novas possibilidades práticas para a aprendizagem do seu esporte preferido, portanto, o profissional de Educação Física, presente nessa instituição, necessita, a cada momento, conhecer e buscar uma melhor metodologia para se trabalhar com seus alunos, respeitando os limites e as possibilidades de cada um.

3.2. O Handebol como Conteúdo nas Aulas de Educação Física

Desde a Antiguidade até os dias atuais são várias as manifestações individuais e também coletivas que surgiram e que estão surgindo sob a forma de jogos com bola. Algumas persistiram por pouco tempo e outras ainda persistem, embora tenham sofrido algumas alterações no decorrer de sua existência. Dentre as várias manifestações coletivas existentes que utilizam a bola como instrumento está o handebol.

O handebol corresponde a uma manifestação cultural relevante na sociedade brasileira. Sua origem e divulgação pelo mundo, ou seja, sua trajetória histórica é muitas vezes esquecida pela maioria dos professores de Educação Física das escolas que, sabedores da importância do mesmo enquanto um esporte dotado de significados, deveria analisar o seu desenvolvimento ao longo dos anos e sua entrada na escola como conteúdo a ser ministrado pela disciplina, o que não acontece e os alunos ficam a deriva de tal conhecimento, ou seja, impossibilitados de compreenderem e analisarem a trajetória desse esporte na sua própria escola e também fora dela. É esse um dos objetivos deste item.

Segundo Zamberlam (1999), o jogo com bola utilizando as mãos, é sem dúvida, um dos instrumentos esportivos mais antigos do mundo e vem cativando o homem há vários séculos. Pois nota-se um jogo

“(...) de “Ucrânia”, praticado na antiga Grécia com uma bola do tamanho de uma maçã, usando as mãos, mas sem balizas, citado por Homero na Odisséia. Também os Romanos, segundo Cláudio Galero (130-200 DC). (Zamberlam, 1999, p. 29).

Segundo uma outra versão, mesmo durante a Idade Média, eram comuns os jogos com bola praticados como lazer por rapazes e moças. Na França, Rabelais (1494-1533) citava uma espécie de handebol onde os rapazes praticavam um jogo que utilizava as mãos para receberem e passarem a bola uns para os outros. (Ibid, 1999).

Existem algumas controvérsias a respeito dos precursores do handebol, o certo é que se atribui ao surgimento dessa modalidade características encontradas em alguns jogos praticados no século XIX, (aproximadamente 1848). A primeira delas, versa sobre o “Haadbold”, cuja criação

e delimitação de regras ficou a critério do professor dinamarquês Holger Nielsen do Instituto de Ortrup. Na mesma época os antigos tchecos conheciam um jogo semelhante denominado “Hazena”. Fala-se também de um jogo similar na Irlanda, e no “Balón” criado pelo uruguaio Gualberto Valetta.

Portanto, segundo Silva (1983) e a CBHb²⁰ (1999), o handebol como se joga hoje, surgiu na Alemanha durante a última década do século XIX como “Raftball”. Mas foi após a primeira Guerra Mundial que o alemão Max Heiser, propôs um jogo similar para mulheres nas aulas de Educação Física, e jogado ao ar livre, conseguiu encantar as mulheres que aceitaram de bom grado esse novo jogo. Como foi conquistando mais adeptos, foi necessário ampliar as dimensões do campo e só posteriormente é que começou a ser praticado nas quadras de salão.

“(...) Max Heiser, idealizou um jogo com o nome de “torball”, era jogado num campo de 40x20m, com “medicine ball” ou bola cheia de capim, (...) quando os homens começaram a praticá-lo, o campo foi aumentado para as medidas do futebol”. (Silva, 1983, p.18).

O também alemão e professor, Karl Schelenz reformulou o jogo “torball” e propôs a sua prática também para os homens, ao mesmo tempo, alterou o nome do novo jogo para “handball”. Este teve suas primeiras regras publicadas pela federação alemã de ginástica que estabeleceu onze jogadores para cada equipe. Devido a grande aceitação da modalidade criada, em 1920 o Diretor da Escola de Educação Física da Alemanha tornou o jogo como um esporte oficial. A partir daí, o handebol avançou por vários países da Europa e foi conquistando adeptos em vários países do mundo, sua expansão ocorreu com grande rapidez, e tal fato fez com que o COI²¹ decidisse

“(...) em 1934 que o handebol seria incluído nas Olimpíadas de Berlim em 1936, o que realmente aconteceu com a participação de 06 dos 26 países então filiados, com a Alemanha vencendo a Áustria no jogo final por 10-6, perante 100.000 pessoas no Olympia Stadium de Berlim, (...) Dois anos mais tarde também na Alemanha foi disputado o primeiro campeonato mundial tanto no campo (8 participantes) como no salão (apenas 4 concorrentes)”. (Zamberlan, 1999, p. 03).

²⁰ CBHB é o termo abreviado de Confederação Brasileira de Handebol e será utilizado como fonte complementar de informações sobre este esporte.

²¹ Sigla utilizada para definir o Comitê Olímpico Internacional.

Segundo a CBHb (1999), mesmo no decorrer da II Guerra Mundial o handebol não deixou de ser praticado principalmente na Alemanha, havendo somente uma certa trégua em relação à sua prática provocada pelos fortes bombardeios aliados no período de 1943 a 1946. Após o término da Guerra, os dirigentes do handebol reuniram-se em Copenhague e fundaram a atual International Handball Federation (I.H.F.), com sede na Suíça.

Alguns fatores como o clima intenso durante o inverno inviabilizava a prática do handebol no campo que se encontrava coberto de neve; o desenvolvimento do futebol que conquistava cada vez mais público; à permissão do “duplo drible” que dificultava a disputa pela posse de bola; a maior mobilização dos jogadores oferecendo uma continua troca de posições tanto no ataque quanto na defesa; e posteriormente o crescimento das cidades, são alguns dos fatores que levaram o handebol de salão a ter a preferência do público, e a modalidade se impôs a ponto de ser suspensa a realização de campeonatos mundiais de campo, desde 1966. Estes são alguns dos fatores que contribuíram para a expansão do handebol de salão, impondo-se assim sobre o handebol de campo. (Zamberlan, 1999).

Percebe-se hoje, um grande número de pessoas nos ginásios para assistirem aos jogos de handebol, principalmente na Europa, onde o esporte originou-se e desenvolveu-se expandindo para o mundo como um dos esportes que mais se desenvolveram nos últimos tempos. (Zamberlan, 1999).

Segundo Silva (1983), o handebol no Brasil surgiu inicialmente como modalidade de campo na década de 1930, através de clubes paulistas²² que se reuniam e praticavam a modalidade amistosamente, os fundadores e organizadores dos jogos nesses clubes foram alemães e escandinavos. Em 1940 foi fundada a Federação Paulista de Handebol, que realizou várias competições, inicialmente no campo e posteriormente no salão. Assim, o handebol ficou restrito a São Paulo até o final da década de 50 e início da década de 1960, quando o professor Augusto Listello (francês) no curso internacional de Santos, apresentou o novo esporte aos professores de outros estados, tornando-o conhecido e praticado por todo o país.

²² Segundo Silva (1983), a origem do handebol no Brasil na modalidade de campo pode ser comprovada através dos imigrantes europeus que se radicaram no país e trouxeram consigo essa modalidade por ainda ser a mais praticada nos seus países de origem.

Portanto, no período compreendido entre 1956 a 1967, a Educação Física brasileira foi influenciada pela Educação Física Desportiva Generalizada cujo método criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França e difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello, incorporou o conteúdo esportivo ao método de Educação Física vigente no país. Tal proposta dava ênfase ao aspecto lúdico como o objetivo maior de substituir o exercício feito por obrigação pelo exercício executado por prazer.

O Método Desportivo Generalizado, como ficou conhecido, desejava substituir o exercício feito por obrigação, por aquele executado por prazer ou por necessidade “imperiosa”. Para atingir essas finalidades o jogo foi percebido como um meio privilegiado, porque apresentava-se como mais agradável para os adolescentes. Para Listello (1964), direcionando o ensino do esporte para essa característica, o professor estará contribuindo na preparação para a vida, que também é um jogo e uma competição.

“(...) a vida, também, é uma luta constante (...) comparável a um grande torneio, no qual, individualmente, com parceiros ou coletivamente, nos encontramos sempre ganhando ou perdendo”. (Listello, 1964, p.213).

Esta citação demonstra que o jogo, a competição, enfim o esporte não pode ser excluído do meio educacional como querem alguns, apenas por acreditarem que através dele estariam sendo estimulados à repetição mecanizada de gestos técnicos ou robotizados sem iniciativas próprias, ou seja, seriam alunos acríticos. Não será a ausência do esporte na escola que irá contornar ou amenizar tal situação, mas o que precisa, urgentemente, ser revisto é a forma como os esportes estão sendo transmitidos.

Uma das características iniciais pretendidas com a criação do handebol como um esporte eminentemente lúdico, praticado por prazer, passou a representar também uma outra categoria, aquela voltada para a competição. Essa possibilidade contribuiu para que a modalidade adentrasse os muros das escolas mais facilmente e, em 1971, fosse incluído nos Jogos Estudantis (JEB's) e Universitários brasileiros (JUB's), tornando-se, em pouco tempo, uma das modalidades com o maior número de participantes nos jogos anteriormente citados.

Notamos, já na década de 1950, uma incorporação do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física escolar, mas a partir da década de 1970 nota-se uma efetiva esportivização da

Educação Física no Brasil, com o esporte recebendo, em plena Ditadura Militar, um grande apoio dos órgãos governamentais, incentivando toda a população a prática de esportes como forma de preenchimento do tempo livre da classe trabalhadora. Foi também nessa década que os laboratórios de aptidão física, tiveram grande impulso não só por parte dos governantes como também por parte das instituições de ensino superior, que desenvolviam pesquisas, principalmente no âmbito da fisiologia do esforço, da biomecânica e outras áreas que se voltaram para a biologização da Educação Física. Kuenzer (s.d.).

Um dos motivos que levaram o handebol a ter grande aceitação no meio estudantil é o fato de ser entre os esportes coletivos o mais fácil de ser entendido, e ainda, por oferecer maior contato físico entre seus praticantes, o que de certa forma torna-se um atrativo.

“O handebol é acessível mesmo para os principiantes, pois, além de ser o mais simples, baseia-se em movimentos naturais do ser humano, como a corrida, o salto, os arremessos. O deslocamento de andar, correr, de passar a bola para um companheiro, são movimentos conhecidos pelas crianças em seus primeiros anos de vida.(...) Estes movimentos simples, interligados durante um jogo, fazem do handebol um dos mais emocionantes”. (Kalinine e Filho, 1997, p. 06).

Apesar de ser um esporte considerado por muitos, ainda em fase de desenvolvimento no Brasil, o handebol é um dos conteúdos obrigatórios nos currículos das Universidades e das escolas públicas de todo o país e configura-se entre os esportes preferidos no meio educacional, segundo Kalinine e Filho (1997, p. 05), *“(...) pela facilidade do aprendizado, pelo nível de motivação ou pela grande movimentação que se faz na quadra”* durante o jogo.

Além da facilidade de se praticar o handebol um dos pontos que merecem destaque é o fato de ser uma modalidade passível de ser jogada em qualquer espaço físico de superfície plana coberta ou não. O espaço considerado ideal para a sua prática pode ser constituído de cimento, de manta asfáltica, ou de pisos de madeira, e ainda, pode ser jogado em quadras ou na grama.

O handebol apresenta-se com características particulares e específicas como a velocidade, o deslocamento rápido com e sem bola, a tomada de decisões também com e sem a posse da bola, a interação com os parceiros de equipe, o contato direto dos jogadores que disputam a posse da bola, as reações oportunas em situações rápidas que poderão ser utilizadas no jogo ou fora dele e a criatividade para sair de uma situação adversa. Assim, o handebol estimula movimentos de

natureza lúdica quando propõe através de uma prática orientada a interação do grupo, e a dependência dos parceiros perante a equipe, mas também o gesto esportivo, quando estimula a aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos a serem usados durante um jogo.

Como ação técnica, entende-se o conjunto de gestos específicos da modalidade, que poderão ser utilizados para o desenvolvimento do jogo; são os gestos ou movimentos que o jogador utiliza para praticar o jogo. (Silva, 1983).

Como ação tática, entende-se as ações conjuntas ou individuais que se realizam para se obter um resultado positivo durante um jogo. (Silva, 1983).

Conclui-se, portanto, que a prática do jogo de handebol, requer tanto o estímulo aos movimentos tidos como naturais como também o ensino/aprendizagem de movimentos específicos da modalidade o que o diferenciará das demais modalidades, tudo isso em conjunto, para que seja mantido o interesse e o prazer do aluno ao praticar tal esporte.

Cabe-nos aqui ressaltar, que é imprescindível ao profissional de Educação Física o conhecimento e a transmissão dos aspectos culturais do handebol aos alunos, uma vez que se faz necessário a implementação e a discussão deste como conteúdo das aulas, de forma que possa contribuir na formação dos mesmos e situá-los enquanto agentes sociais envolvidos por uma realidade que querendo ou não está vinculada às características passadas.

Pensando nessa possibilidade de ação pedagógica, é que se propõe neste item uma análise história da difusão do handebol no mundo e no Brasil, cujas características, acreditamos, podem auxiliar-nos no entendimento deste esporte, que nascido no berço europeu encontrou nesse país a possibilidade de crescimento, bem como sua inclusão no meio educacional como um dos conteúdos hegemônicos a serem tratados de forma compromissada com a formação do aluno.

Esclarecemos ainda, que para ensinar o handebol de forma mais compromissada possível, não basta ter conhecimento desses dados, saber que eles existem, é importante também, ressaltar que se torna imprescindível que os mesmos sejam além de conhecidos, articulados, conforme cada contexto histórico em que se apresentam. Ou seja, não basta saber quando, onde, e por quem foi regulamentado, é preciso contextualizá-lo em cada realidade para que os alunos sejam

capazes de analisar as ações técnicas, táticas e as regras que envolvem o jogo, sob uma perspectiva própria e individual de cada instituição que propõe-se à sua prática.

No próximo capítulo, embasados teoricamente pelas as teorias da educação e pelas propostas sugeridas para a Educação Física, faremos uma análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, conforme já anunciados, que nos auxiliará na descoberta e localização do método utilizado pelos profissionais da área, que apresentam o conteúdo handebol no plano anual de trabalho como um dos esportes coletivos ensinados na instituição escolar de Catalão-GO.

CAPÍTULO IV

4. AS AULAS E SUAS ANÁLISES

No item I desse capítulo, esclarecemos sobre a metodologia utilizada no trabalho de campo que influenciou na redação e no resultado final desta pesquisa. Realizamos uma entrevista semi-estruturada com os professores de Educação Física que ministram aulas na primeira série do ensino médio de duas escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO, e realizamos observação participante das aulas de Educação Física, ministradas nessas escolas que apresentam no projeto pedagógico da série o conteúdo específico do handebol.

Antes que fossem entrevistados, explicamos aos professores o objetivo da pesquisa bem como as propostas para observação das aulas conforme esclarecido anteriormente. As entrevistas foram compostas de duas questões, a primeira refere-se aos dados pessoais e profissionais do entrevistado, cuja finalidade foi identificar a qualificação, o ano e a instituição de formação do mesmo. Estes dados contribuíram na identificação do tipo de conhecimento adquirido na graduação e sua interferência na transmissão do conteúdo previsto nas aulas.

A segunda questão refere-se aos dados específicos da problemática em questão e aos conteúdos tratados em cada aula. Esta parte foi composta de cinco itens, distribuídos de acordo com uma seqüência pré-estabelecida para esclarecer e justificar as escolhas do pesquisado. Tais itens foram compostos por indagações que dependentes se completam, a saber: Por que se ensinar o handebol como conteúdo da Educação Física escolar? Quais os objetivos propostos para cada aula? Quais os métodos de ensino utilizados para transmissão do conteúdo? Há uma preparação prévia da aula, ou seja, quisemos identificar através desta pergunta, se as aulas são preparadas com antecedência e quais os materiais utilizados para essa finalidade? Há a utilização de um referencial teórico específico para preparar a aula e os conteúdos a serem ensinados?

Optamos por dividir as entrevistas em dois momentos, um deles contendo todos os questionamentos realizados no primeiro dia das observações. Nas demais aulas, realizamos a segunda parte, que apresentou apenas os questionamentos considerados como temas-geradores.

É importante ressaltar que, o instrumento de coleta dos dados utilizados, apresentam como temas-geradores dessa pesquisa, os itens 02, 03 e 04. Não excludentes entre si, tais itens permitirão aos participantes da mesma, a opção por respostas simples e diretas, possibilitando várias interpretações, permitindo respostas muito parecidas umas das outras.

Os professores tiveram cerca de dez minutos antes do início da aula para que respondessem às perguntas relacionadas à primeira entrevista correspondente ao primeiro dia de observação. Tiveram cerca de cinco minutos para responderem as perguntas que se seguiram nos outros dias, pois nesta fase os interrogados tiveram que responder a apenas três dos itens citados anteriormente e foram questionados através de perguntas diretas, relacionadas à temática pretendida, sem a necessidade de novas explicações sobre os objetivos de cada pergunta e estávamos mais familiarizados com a forma da coleta pretendida.

Na oportunidade, entrevistamos quatro (04) professores. Destes, dois (02) da escola A e outros dois (02) da escola B²³. Chamaremos os professores, sem qualquer outra intenção, de entrevistado 01 e 02, 03 e 04 respectivamente, correspondentes às escolas a que estão modulados.

Todas as entrevistas foram aproveitadas na pesquisa e serviram para que melhor nos embasássemos sobre os objetivos pretendidos. Passamos nesse momento, à análise dos depoimentos obtidos através das entrevistas e das observações realizadas durante as aulas, já que todos os discursos poderão ser utilizados como indicadores e servem para complementar a fundamentação e interpretação final dos depoimentos que se apresentaram como uma constante, não sendo observadas mudanças significativas quanto aos objetivos pretendidos, ao método utilizado e à preparação de cada aula.

Após essas considerações, passamos à análise dos depoimentos obtidos na coleta dos dados e que permitirão uma melhor interpretação dos discursos dos entrevistados.

No primeiro item das entrevistas, os depoimentos possibilitaram-nos especificar os dados pessoais de cada entrevistado e traçar um perfil dos mesmos, o que colabora para complementação dos dados obtidos nos outros itens da pesquisa.

²³ As instituições escolhidas para realização desta pesquisa foram denominadas de escola A e escola B para que a identidade, tanto da instituição como dos professores fossem preservados.

Através dos dados pessoais, estabelecemos alguns parâmetros com a metodologia utilizada para a transmissão do conteúdo proposto nas aulas. Um fato particularmente interessante que chamou-nos a atenção, foi a formação recente²⁴ de dois dos entrevistados que tiveram como parte dessa formação conteúdos supostamente escolhidos e qualificados dentro da nova estrutura curricular de 1987 (parecer nº 251/87), que para Barbosa (1996) se caracteriza por ser, em tese, uma formação mais ampla e completa do que os outros dois formados em anos anteriores que obtiveram um ensino que poderá ser qualificado como tecnicista, pois se graduaram em Educação Física em uma instituição e em uma época onde o principal conteúdo a ser transmitido estava relacionado à execução perfeita de gestos técnicos e a repetição de movimentos, sem a preocupação em estimular os discentes à aprendizagem de formas diferenciadas para ensinar e a formar indivíduos através do esporte.

Ainda referente aos dados obtidos na primeira parte da entrevista, achamos relevante salientar que há uma certa heterogeneidade no grupo, pois apresentam diferenças significativas no tempo de formação, mesmo que três dos entrevistados sejam especialistas e apenas um deles tenha somente a graduação. Observa-se que todos os entrevistados são licenciados, dado este considerado relevante, pois não havendo nenhum leigo ministrando aula nas turmas pesquisadas, acreditamos que este dado poderia supostamente contribuir para a qualidade das aulas.

Nota-se também, a predominância do sexo feminino ministrando aulas de Educação Física nas escolas, pois dos quatro entrevistados, três deles são do sexo feminino, isso pode ser atribuído ao fato de as mulheres estarem cada vez mais ocupando o campo de atuação profissional rompendo com alguns preconceitos existentes na sociedade e enfrentando uma atividade até pouco tempo considerada eminentemente masculina. Outro fato, pode relacionar-se à Educação Física ainda ser no Brasil um curso de licenciatura, que forma na sua maioria professores para lecionarem nas escolas, estando ligada, portanto ao magistério, considerado uma atividade feminina e também, por ser, muitas vezes uma profissão desvalorizada perante outras.

A segunda parte das entrevistas refere-se à organização, elaboração e transmissão do conteúdo proposto aos alunos e foi dividida em cinco itens para facilitar a compreensão e análise das metodologias utilizadas. Para auxiliar nessas análises e especificar melhor as propostas

²⁴ Os entrevistados concluíram o curso de licenciatura plena em Educação Física entre o ano de 1996 e 2001.

pedagógicas sugeridas nas aulas, abrimos mão da observação participante como um instrumento de coleta capaz de garantir e esclarecer as principais questões que nortearam essa pesquisa.

O primeiro item presente apenas na primeira entrevista versa sobre o ensino do handebol como conteúdo constante no planejamento dos professores de Educação Física das instituições públicas de ensino formal componentes desta pesquisa. A análise desse item merece especial atenção, pois consideramos inegável o conhecimento por parte do professor, “(...) *da importância da iniciação esportiva na escola como meio de formação global do ser humano, proporcionando o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, a manutenção da saúde e da prática de atividades físicas e esportivas como um hábito contínuo*” (Greco et al, 1998, p. 73 v, 1), principalmente em se tratando de uma modalidade coletiva de fácil compreensão e que poderá auxiliar nessa formação de forma significativa. Contudo, torna-se imprescindível que se estabeleça uma relação direta do conteúdo a ser proposto com as metas traçadas pela escola, quando se pretende o ensino dos esportes coletivos²⁵, pois, se a instituição não apresenta uma programação definida que abranja todas as disciplinas sobre as ações almejadas, não terá função de ser.

Pergunta 01: Por que você ensina handebol nas aulas de Educação Física?

Observamos neste item que um dos entrevistados (01 – A) acredita que o handebol é um conteúdo importante de ser ensinado, pois apresenta-se como uma opção de fácil aceitação por parte dos alunos, bem como trata-se de uma modalidade esportiva que está presente no contexto educacional, não havendo possibilidade de negar essa manifestação cultural presente no cotidiano dos alunos através da mídia.

Outro entrevistado (02 – A), ressalta a importância do ensino do conteúdo handebol por conter habilidades motoras que ajudam a formar as qualidades físicas dos indivíduos, e ainda ressalta que tal conteúdo faz parte do programa curricular mínimo²⁶, obrigatório fornecido pelo

²⁵ Consideramos como importante que se estabeleça entre a instituição e as disciplinas certa homogeneidade quanto aos objetivos pretendidos em relação ao conteúdo proposto o que acreditamos auxiliar na árdua e difícil tarefa de ensinar.

²⁶ Programa Curricular Mínimo refere-se a uma proposta para a educação sugerida pelo Governo de Estado e distribuída aos professores com o intuito de aproximar os planos, programas e projetos com a realidade e necessidade regional. E trás consigo algumas sugestões de conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos em cada disciplina.

Governo do Estado de Goiás para as escolas e nele são apresentadas sugestões de conteúdos a serem ensinados em cada série.

Outro dos entrevistados (03 – B), apenas esclareceu que o handebol é uma das modalidades ensinadas para oportunizar a participação dos alunos da zona rural numa atividade diferente, pois a maioria estuda no período vespertino e há muito ficam alheios a essa modalidade, pois foram acostumados apenas com a prática do futsal e do voleibol nas aulas de Educação Física que lhes eram propostas anteriormente.

Nota-se, através da observação de algumas falas do entrevistado durante a aula, uma ligeira preocupação quanto ao ensino não só do handebol como conteúdo da aula de Educação Física, mas também do ensino do basquetebol, pois esses são esportes que encontram-se em situação desigual na preferência dos alunos da escola que preferem a prática do voleibol e do futsal. Segundo ele, essa situação foi causada pelo “descaso” da escola que não cobrava a participação integral dos alunos nas aulas de handebol e de basquetebol, ficando a participação à mercê do desejo individual dos mesmos.²⁷

O quarto e último entrevistado (04 – B) deixa claro que ensina handebol nas aulas de Educação Física por ser uma modalidade fácil de ensinar e, portanto fácil de aprender, além de ser um esporte de fácil aceitação por parte dos alunos.

Ressaltamos que tais justificativas para o ensino do handebol se encontram desprovidas de uma análise mais ampla e de caráter mais científico que justifique tal ensino na escola, bem como que os mesmos deixam transparecer um certo desconhecimento em relação ao sentido e significado do ensino desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

A maioria dos entrevistados propõe o ensino do handebol voltado apenas ao estímulo de uma atividade de fácil execução e não se preocupa em estimular uma prática considerável de movimentos corporais que se apresenta das mais variadas formas, nem em esclarecer sobre as especificidades do conteúdo como uma das alternativas para a apreensão prática de uma atividade física que poderá ser transferida para a vivência extra-escolar do aluno.

²⁷ Segundo o entrevistado, apesar da frequência nas aulas de Educação Física ser obrigatória, alguns professores da escola não cobram a participação dos alunos nas atividades propostas ficando a critério do próprio aluno a participação ou não na aula.

A segunda pergunta foi sobre os objetivos propostos e, portanto a utilizamos em todas as aulas observadas. Através dessa pergunta, quisemos detectar se havia clareza para os entrevistados quanto à importância de se definir objetivos que possam ser atingidos não só pelos alunos, mas também pelos próprios professores, permitindo a avaliação contínua do conteúdo trabalhado e conseqüentemente a avaliação dos educadores, permitindo assim, a obtenção de resultados que poderão ser considerados satisfatórios em relação ao conteúdo proposto e que também possam justificar a Educação Física enquanto disciplina na escola.

Pergunta 02: Quais são os objetivos da aula?

Obtivemos nesta questão respostas diferentes, mas que podem ser consideradas próximas umas das outras. Em todas as aulas observadas na escola A, os entrevistados privilegiaram o ensino de alguns dos fundamentos técnicos da modalidade (passe, arremesso, drible...), de forma lúdica quase sempre em forma de estafetas, justificando para tal a necessidade de os alunos aprenderem esses fundamentos sob outra ótica que não seja apenas a repetição de exercícios de forma enfadonha e que assim, possam suprir algumas deficiências anteriores encontradas no ensino desses fundamentos, necessitando, portanto, de novos esclarecimentos e propostas de atividades diferentes e empolgantes que sejam utilizadas como estímulo à execução prática dos mesmos, garantindo em parte, a melhoria na execução prática desses fundamentos, já que essa assimilação é essencial para a aprendizagem da modalidade.

“Levar os alunos a terem um certo conhecimento e entendimento dos fundamentos e do que seja o desporto handebol de forma lúdica e recreativa para assim levar ao gosto da prática para todos”. (Entrevistado 01).

“Conhecer o handebol, em sua teoria como se joga, seus fundamentos e introdução coletiva do jogo, ou seja, mostrar ao aluno que se joga coletivamente”. (Entrevistado 02).

Outro objetivo detectado, que merece destaque é o fato de privilegiarem a utilização do jogo de handebol como um instrumento capaz de proporcionar a coletividade entre o grupo de alunos, prevendo que dessa forma poderão contribuir para o bom relacionamento entre os mesmos. Nesses jogos não houve cobranças de regras e era constantemente incentivada a participação de todos em uma prática coletiva considerada pelos entrevistados de saudável, agradável e lúdica.

Observou-se também, que mesmo incentivando a prática coletiva no jogo de handebol não houve uma maior preocupação com o ensino da tática específica do esporte, nem para o ataque nem para a defesa, tornando-se uma prática sem justificativa educacional nem sentido de ser na primeira série do ensino médio²⁸.

Para os entrevistados da escola B, observa-se uma ligeira proximidade entre os objetivos relacionados junto aos entrevistados da escola A, fato que durante a observação não foi constatado, o que em parte corrobora com a discussão apresentada no primeiro capítulo desta, onde os profissionais da área, ainda longe das discussões educacionais propostas pela Educação Física mostram-se de certa forma, descompromissados na busca de alternativas para o ensino de uma prática consciente do ato de jogar, evidenciando o estímulo da prática do jogo pelo jogo²⁹.

Quando muito, privilegiaram o ensino de alguns dos fundamentos técnicos do handebol, que apresentados aos alunos em forma de atividades repetitivas e desmotivantes, causou-nos certa estranheza, já que o entrevistado 03 exaltou em seu depoimento, que o principal objetivo ao trabalhar com o handebol seria *“(...) a tentativa de estimular o jogo coletivo, justificando para tal, o fato de que “os alunos da escola estão mal acostumados e não gostam de dividir funções”*.

Mesmo que a modalidade handebol se prime pela participação de todos os membros da equipe em todos os momentos do jogo e por ser um jogo com características que privilegia a coletividade, ainda assim, é difícil estimular constantemente o trabalho em equipe, mesmo quando nos referimos à prática de atividades físicas nas escolas. O mais impressionante é que, em nenhum momento das aulas, foi explicado para os alunos o objetivo pretendido, dando a sensação de um ensino totalmente alienado e sem justificativa de ser na escola.

“Passar aos alunos um pouco da noção de passe no handebol e trabalhar o conjunto, a coletividade e que todos participem, para inibir um pouco os alunos fominhas”.
(Entrevistado 03).

Ficou evidente na pesquisa realizada com os dois entrevistados da escola B, que há uma certa imposição da referida instituição pela busca na obtenção de resultados o que influencia de

²⁸ O entrevistado 02 na última aula observada, introduziu sucintamente alguns sistemas utilizados para a defesa do handebol, mas não houve prosseguimento nessa proposta já que encerrava-se nesta aula o ensino do conteúdo referente ao handebol.

forma significativa a não objetividade das aulas, fato esse comprovado na observação da 4ª aula, onde o entrevistado 03 expressa uma preocupação momentânea em definir um objetivo que, obviamente, não existe e é improvisado no momento.

Para Libâneo (1994), definir objetivos é importantíssimo para o auxílio na transmissão do conhecimento e na apreensão desse conhecimento pelos alunos, para ele

“Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem)”. (Libâneo, 1994, p. 119).

Esta afirmação nos permite constatar que os entrevistados não têm clareza sobre a importância de se definir os objetivos do trabalho pedagógico, comprometendo a definição dos conteúdos e dos métodos de transmissão a serem utilizados em cada aula.

Na terceira questão procuramos detectar o método de aula utilizado pelos entrevistados e assim classificá-las, através das observações e das entrevistas realizadas, enquanto um mecanismo capaz de contribuir para a assimilação do conteúdo proposto para os alunos, pois o método está diretamente relacionado ao objetivo e ao conteúdo e refere-se aos meios utilizados para alcançar determinados objetivos definidos conforme as ações escolhidas pelo professor e também pelos alunos e implicam numa sucessão planejada e sistematizada dessas ações. (Libâneo, 1994).

Segundo Reis (1994, p. 06) caracteriza-se como método o “(...) *caminho pelo qual se atinge um objetivo (...)*”. Apossando dessa denominação podemos dizer que evidenciou-se com mais frequência a utilização do método misto como o principal recurso para a transmissão do conteúdo proposto para as aulas observadas nas duas escolas, pois é unânime entre os entrevistados que este método é aquele que propicia o ensino dos fundamentos técnicos de forma isolada, mas possibilita que posteriormente esses fundamentos sejam cobrados e estimulados no jogo para complementar as atividades técnicas aprendidas. Em todas as observações realizadas,

²⁹ Essa conotação refere-se a prática do jogar sem objetividade, onde o professor joga uma bola e os alunos divididos ora por sexo, ora aleatoriamente, executam o jogo livremente sem que haja interferência ou mediação profissional.

tal método tornou-se muito enfadonho com a presença de alunos apáticos e sem motivação para realizarem as atividades sugeridas, principalmente quando relacionados à escola B.

“Em primeira instância, utilizo de aulas teóricas para entender o jogo. Em seguida, o aluno em quadra, entenderá o jogo através da teoria que aprendeu. Introduz-se educativos para aprender os fundamentos da modalidade. Por último, o jogo propriamente dito”. (Entrevistado 02)

“Primeiro o ensino do passe de ombro, depois os alunos irão para o jogo onde serão cobrados os fundamentos aprendidos e estimulados ao jogo coletivo”. (Entrevistado 04).

Um dado importante é o fato de ser utilizado para a transmissão do conteúdo na escola B, apenas uma bola como material didático possível, a explicação segundo os entrevistados está na falta de verba destinada a esses materiais. O mesmo não aconteceu na escola A, onde os entrevistados fizeram questão de mostrar o material existente e elogiaram a direção da escola por conseguir suprir todas as necessidades referentes ao material, utilizando para além de materiais específicos como bolas das mais variadas formas e tamanhos, e outros materiais como cones, cordas, bastões, maçãs, bambolês, fitas de vídeo cassete da própria escola e ainda, o laboratório de informática, tudo como auxílio na aprendizagem do conteúdo pelo aluno. Tal fato nos remete a uma reflexão sobre a qualidade e quantidade de materiais existentes nas duas escolas, uma vez que ambas são públicas e, supostamente, deveriam dispor dos mesmos recursos materiais para viabilizar as aulas de Educação Física.

Em todas as observações realizadas nas aulas do entrevistado 03, após alguns minutos desenvolvendo as atividades sugeridas para o ensino dos fundamentos técnicos, ele propunha jogos onde todos os alunos³⁰ em tese, deveriam participar. Assim como as atividades anteriores, o jogo também se mostrou enfadonho e os alunos apáticos, este fato se deve principalmente a não intervenção do entrevistado durante o jogo.

O entrevistado 04 diferentemente do colega de trabalho, não se preocupa muito em propor atividades voltadas para o aprimoramento dos fundamentos técnicos, só realizando tais atividades, quando os alunos sugerem, ficou evidente que o mesmo prefere que os alunos joguem

³⁰ Cerca de 35 alunos são frequentes na turma, destes sempre fazem a aula aproximadamente 25 alunos, o restante como de praxe permanecem sentados na arquibancada ou passeando pelo pátio da escola.

e aprendam no próprio jogo. Mas a exemplo do colega, estimula a participação apenas daqueles que já apresentam um certo domínio sobre a modalidade, não oportunizando a participação daqueles que querem e não sabem. Com raras exceções há a preocupação desse entrevistado em mediar ou mesmo interferir no jogo.

Mesmo utilizando-se da junção dos dois métodos parcial e global, nota-se, através das observações, uma predominância de certa forma disfarçada, do método parcial no ensino do handebol nas escolas pesquisadas, pois o conteúdo é visto de forma fragmentada e a aula é dividida em atividades, cujo grau de dificuldade aumenta gradativamente do mais fácil para o mais difícil e do mais simples para o mais complexo, ao aluno basta repetir aquilo que lhe é proposto pelo professor e também pelos colegas, não sendo evidenciado, em nenhum momento, o estímulo à criatividade, à improvisação e a atuarem de forma taticamente organizada durante o jogo.

Mas esta aproximação com o método parcial não se caracteriza totalmente como tal, pois nesse método, não é permitida ao aluno a liberdade de deslocar-se na quadra ou mesmo de sair da aula, o que se repetiu muitas vezes durante as observações.

Um dos motivos pelo descaso e até apatia dos alunos da escola B ao fazerem as atividades propostas se deve ao “despreparo do profissional” em atuar na escola o que evidenciou-se claramente pela indefinição dos objetivos e na inexistência de uma preparação antecipada da aula, o que deixa transparecer certo improvisado que acaba influenciando na participação desses alunos nas atividades.

Outro ponto que merece destaque e que poderá influenciar na atitude observada anteriormente é o fato de a escola B incentivar a Educação Física apenas como um fim exclusivo de representatividade nos jogos estudantis da região, propostos pelo Estado, e não deixar com isso, que o profissional possa criar novas formas e alternativas diferentes de ensino e que através delas possam promover o ensino do handebol pedagogicamente estimulando a aprendizagem, não só da técnica de execução dos fundamentos, mas também da tática do jogo aos alunos.

Sendo constantemente cobrada enquanto resultado, a Educação Física transforma-se em uma disciplina seletiva e excludente, restando ao profissional apenas a reprodução daquilo que já

existe e, portanto, não há uma preparação para a aula baseada em referenciais teóricos que discutam o ensino dos esportes coletivos na escola e quando há, utilizam-se de referenciais antigos e ultrapassados ou considerados técnicos com propostas de exercícios que exultam apenas as características técnicas do movimento.

Essa observação parece-nos uma tanto contraditória quando comparada aos depoimentos dos entrevistados, pois privilegiam o ensino da técnica sem qualquer preocupação com uma seqüência de atividades ou espiralidade de conteúdos. Observa-se nas aulas uma prática repetitiva dos mesmos conteúdos técnicos que apresentados em todas as séries, despreza o ensino da tática de jogo sempre ressaltando quando existem esses jogos, os mesmos objetivos e o ensino do handebol é transformado em uma atividade enfadonha e de certo ponto enganosa, pois o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Para Greco

“(...) o jogo deve ser um elemento didático-pedagógico que deverá ser oferecido conforme as características evolutivas da criança especialmente no que se refere à sua maturidade, evolução psicológica e cognitivo-social (...)”.(Greco, 1998, p.68a).

Os entrevistados da escola A se destacam em tentar, por meio de algumas explicações, ora em sala, ora na própria quadra, e de breves mediações observadas em todas as aulas práticas, esclarecer aos alunos sobre a necessidade de conhecer os objetivos pretendidos em cada atividade, mas não conseguiram fugir disso e levar os alunos a uma aprendizagem além da repetição técnica dos fundamentos e do jogo pelo jogo, mesmo utilizando-se de atividades em forma de estafeta.

Não queremos aqui crucificar ou negar o ensino dos fundamentos técnicos e da utilização do jogo da forma como observada, apenas acreditamos que na escola não basta apenas o ensino destas categorias, mas é preciso ir além e sugerir atividades capazes de estimular o aluno a atuar de forma inteligente no jogo, capacitando-o individualmente e em grupo para se sobrepor às exigências deste próprio jogo o que infelizmente não aconteceu.

Outro item utilizado para complementar as questões apresentadas aos entrevistados refere-se à preparação da aula, ou seja, verificamos se há no cotidiano dos entrevistados a preocupação com o planejamento diário para a escolha do conteúdo a ser trabalhado em cada aula

e se essa escolha foi capaz de propiciar uma maior compreensão pelos alunos, do conteúdo proposto. E ainda, se nessa preparação houve a preocupação em utilizar qualquer outro tipo de material didático que pudesse possibilitar uma maior apreensão do conteúdo e auxiliar na transmissão do mesmo.

Pergunta 04 – Você preparou a aula com antecedência? Em caso afirmativo, que material você utilizou para preparar a aula?

Essa preparação mostrou-se inexistente na maioria das aulas observadas na escola B, onde os entrevistados assumem que não apresentam-se com tempo suficiente porque trabalham nos períodos matutino e vespertino não restando-lhes outra saída senão usar a própria vivência prática para tal, e ainda, não se mostraram dispostos para fazê-lo, o que contribuiu significativamente para um certo descaso, desinteresse e apatia dos alunos (não atletas) em participarem das aulas, nem tampouco presenciamos propostas de aulas empolgantes e interessantes.

“Não, não houve tempo suficiente para preparar a aula de hoje porque dei aula até tarde ontem preparando os alunos para os jogos estudantis. O material utilizado na aula foi apenas à bola e a proposta de atividades foi tirada da minha própria experiência”. (Entrevistado 03).

O fato citado acima pode ser utilizado como comprovação de que o descaso dos alunos da escola em relação à Educação Física deve-se também à falta de interesse dos próprios professores entrevistados em estarem propondo alternativas que atendam a todos ao mesmo tempo e que além de simplesmente jogarem possam aprender a analisar esse jogo e utilizar essa análise em prol da equipe, o que não acontece.

Na escola A, os entrevistados demonstram através de um caderno individual, denominado por eles mesmos de “diário de atividades de classe”, a anotação de todos os objetivos de cada aula, bem como o material a ser utilizado e as atividades escolhidas para cada aula. Segundo os mesmos o conteúdo e as atividades a serem propostas são escolhidas com antecedência e discutidas em conjunto com o grupo de professores que parecem demonstrar preocupação com a aceitação pelos alunos das atividades sugeridas, e uma preocupação ainda maior refere-se a questionarem os alunos se as atividades propostas serão realmente úteis para o entendimento e

execução do jogo o que automaticamente acabaram auxiliando na transmissão dos conteúdos e conseqüentemente na formação dos mesmos.

A preocupação anterior ficou evidente durante as observações, onde os entrevistados demonstravam a todo o momento, o esforço em tornarem-se bem interpretados. Havia um grande interesse em perguntar aos alunos o que estavam achando de tal atividade, se eram interessantes ou se através delas estavam conseguindo apreender o conteúdo proposto.

“Sim preparo todas as aulas da semana em um caderno de atividades de classe destinado exclusivamente para essa finalidade. Utilizei para a aula de hoje, alguns livros como os 1000 exercícios do handebol; dia de chuva; jogos cooperativos; Educação Física e desporto e outros. O material que irá ser utilizado na aula será duas bolas de handebol e bambolês”. (Entrevistado 01).

“Sim, preparo as aulas sempre com antecedência num caderno e utilizei alguns livros apropriados à Educação Física, livros técnicos específicos da modalidade, sofrendo algumas adaptações de acordo com o aluno trabalhado”. (Entrevistado 02).

Mesmo que haja a preocupação em estarem preparando o conteúdo com antecedência, as observações induz-nos a acreditar na utilização das mesmas atividades sugeridas em várias turmas diferentes comprometendo a aquisição de conhecimentos que deveriam ser diferenciados conforme as características dos alunos de cada série.³¹

Outras interpretações poderão ser suscitadas na análise dessa questão, como a utilização do material para preparação da aula, que na realidade não contribui para a aprendizagem do esporte, por se tratar de referenciais rigorosos quanto à repetição exagerada dos mesmos movimentos em curto espaço de tempo e negam a informar o porquê da aprendizagem das atividades propostas, bem como, outras informações que auxiliarão na aprendizagem desse esporte.³²

O quinto e último item propôs saber dos entrevistados a preocupação com relação à utilização de referencial teórico para auxiliar na preparação e escolha dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos no decorrer das aulas. Assim como o primeiro item da entrevista, este

³¹ Este dado torna-se passível de observação uma vez que ficou evidente através dos depoimentos, que não há uma preparação de aula para cada turma, o que nos leva a supor tal afirmativa.

³² Utilização de livros como 1.000 exercícios, Silva (1983), manual de handebol distribuído pela Secretaria do Estado da Educação, etc.

esteve presente apenas no primeiro dia de observação, já que esta informação poderia ser utilizada para a transmissão de todo o conteúdo pretendido para o ensino do handebol.

Pergunta 05 – Você utiliza algum livro específico de handebol para preparar suas aulas? Quais?

Ao responder esta indagação o entrevistado 03 da escola B demonstrou a falta de leituras prévias acerca do conteúdo, utilizando-se apenas um referencial teórico³³ no início do ano letivo quando se planeja as aulas para todo ano conjuntamente com os demais professores da escola. O referencial apresentado pode ser considerado como extremamente técnico por se tratar exclusivamente de seqüências de exercícios para a aprendizagem dos fundamentos técnicos. Para Reis (1994, p. 48), tal referencial pode ser classificado como um “*manual de ensino*” pois como já citado anteriormente limita-se ao procedimento do ensino dos fundamentos técnicos por partes, sem a preocupação com qualquer tipo de explicação que justifique tais atividades.

Outro fato marcante e observado em todas as observações é a demora do entrevistado 03 em começar a aula, se atrasando em torno de quinze minutos, enquanto o grupo de alunos permanecia sozinhos na quadra a sua espera. Quando chegava não dava nenhuma justificativa aos alunos pelo seu atraso, o que nos causou um certo constrangimento.

Da aula observada e da entrevista realizada, conclui-se que, no entendimento do ato pedagógico há uma forte tendência desse entrevistado em reduzir o conhecimento pedagógico da disciplina à capacidade de dividir um fundamento técnico num complexo de exercícios, sem qualquer preocupação com uma seqüência lógica de atividades que pudesse contribuir para a formação dos alunos.

Observamos também uma certa preocupação do mesmo em elaborar exercícios iniciando do mais fácil para o mais complexo, para auxiliar a aprendizagem e favorecer o domínio da habilidade, de forma considerada segura e eficiente, mas que demonstrou-se enfadonha e inconsistente com conteúdos selecionados numa abordagem técnica extremamente desmotivante.

³³ O referencial teórico utilizado pelo entrevistado para preparar a aula é o livro intitulado 1.000 exercícios de handebol.

Apesar das características citadas anteriormente, o entrevistado demonstrou uma certa apatia e insatisfação³⁴ em relação ao trabalho com a Educação Física na escola. Este dado pode ser considerado incomum em se tratando de uma formação recente, pois supõe-se que ao saírem da universidade os egressos estão sempre dispostos a inovarem e tentam, a todo instante, criar novas possibilidades para o ensino.

Quanto ao entrevistado 04 também da escola B, não há muita diferença em relação à utilização de referencial teórico específico para auxiliar na preparação e escolha do conteúdo a ser ministrado em cada aula, ficando exclusivamente na dependência da sua própria experiência profissional e pessoal. Vale ressaltar nesse caso, que a diferença aqui é perceptível na forma da condução dos alunos às atividades propostas, estando de certa forma um pouco mais próximo e familiarizado com o conteúdo, com o esporte e com os alunos, mesmo que nas suas aulas estejam em destaque, apenas o ato de jogar.

O entrevistado 01 da escola A parece-nos, dos quatro, o que mais se preocupa em atualizar seus conhecimentos referentes não só ao handebol como também ao conteúdo relativo a outros conteúdos da Educação Física (ou outros esportes), utilizando-se inclusive da internet na tentativa de auxiliar na definição e utilização de um método capaz de esclarecer as dúvidas existentes sobre as formas de transmissão e escolha dos conteúdos das modalidades trabalhadas. Esta postura fica evidente quando cita os principais referenciais utilizados na preparação das aulas como também pela expressa necessidade em estar participando de eventos desta natureza.

“Utilizo alguns livros como: 1.000 exercícios do handebol, dia de chuva, jogos cooperativos. Educação Física e desporto, materiais adquiridos em alguns cursos sobre a Educação Física escolar e também recreação, a internet e o laboratório de informática da própria escola”. (Entrevistado 01).

Ainda assim, mesmo estando em constante conflito, há uma certa descontinuidade nas propostas sugeridas durante as aulas já que notou-se a repetição de atividades voltadas para a aprendizagem dos fundamentos como passe, drible e arremessos de forma lúdica e em estafetas, o que provoca a ausência de correções na execução do gesto técnico específico, sem que seja

³⁴ O entrevistado informalmente manifestou sua insatisfação em estar trabalhando com a disciplina Educação Física na escola, e atribui a essa insatisfação a postura da direção da escola e dos colegas de trabalho que querem uma Educação Física voltada exclusivamente para a formação de alunos atletas que poderão representar bem a escola nas competições estudantis.

observada durante a realização dos jogos uma preocupação maior em trabalhar também com a formação tática do jogo.

O entrevistado 02 da escola A, a exemplo do colega, utiliza-se de referencial teórico voltado para o ensino dos fundamentos passe, drible e arremesso, mas diferentemente do entrevistado 03 utiliza-se de material mais abundante e procura discutir as atividades com o grupo de professores da escola para que dessa forma possa utilizar aquele que melhor se adapte a cada turma.

De todas as entrevistas e de todas as observações realizadas, o entrevistado 02 foi o que mais se aproximou de uma seqüência pedagógica capaz de estimular os alunos à aprendizagem, tanto de alguns dos fundamentos técnicos específicos do handebol, apresentando algumas correções, como também de alguns dos sistemas táticos de jogo, mesmo que de forma sucinta e rápida.

Essas análises nos permitiram traçar um perfil sobre o tipo de aula mais freqüente nas escolas públicas de Catalão-GO, o que de certa forma não se traduz em uma descoberta fracassada, mas nos deixa pessimistas em relação às análises concluídas, pois toda proximidade percebida entre os entrevistados e observada durante as aulas demonstra que não há clareza e interesse entre o grupo de professores das duas escolas na tentativa de definir uma linha de trabalho que possa garantir continuidade no conteúdo do handebol, nem quando refere-se ao ensino dos fundamentos específicos da modalidade, nem quando se propõe ao ensino da tática do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora saibamos que na ciência, as conclusões sempre são provisórias, gostaríamos de tecer algumas considerações finais sobre a dissertação que se encerra. Mas, sempre conscientes de que qualquer trabalho de pesquisa se insere num processo dinâmico, e por isso, nunca termina totalmente, vai, portanto, continuar sempre em andamento.

Acreditando que os elementos conclusivos desta pesquisa estiveram presentes ao longo dos textos aqui apresentados, em que são discutidos os assuntos pertinentes à prática do handebol como conteúdo da Educação Física no meio educacional, e analisados conforme já apresentado. Neste momento, tem-se a intenção de retomá-los e articulá-los conforme se esgotam os diálogos.

Gostaríamos de registrar que o ato de interpretação das declarações dos entrevistados e das observações realizadas, não foi tarefa fácil. Cada momento vivenciado nas escolas juntamente com os professores e os alunos, mostrou situações complexas que nos levaram a confirmar que a ação educativa exige, além da competência técnica, um compromisso político e uma profunda leitura e reflexão filosófico-pedagógica de todo o processo de formação e das teorias gerais que envolvem a educação e interferem diretamente na escolha e formas de transmissão dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Primeiramente, gostaríamos de destacar algumas reflexões sobre quais formas de transmissão de conteúdos estão sendo adotadas para o ensino do handebol no meio educacional e se as mesmas apresentam-se embasadas teoricamente por algumas das propostas alicerçadas pela pedagogia e reforçadas pela própria Educação Física.

Para tanto, uma abordagem histórica das principais teorias da educação aliada às propostas vislumbradas na área, serviram para esclarecer a postura pedagógica de alguns professores e se mostraram evidentes durante a realização da pesquisa de campo, o que se torna relevante quando o intuito é de operacionalizar e estabelecer relações entre o que está sendo produzido teoricamente com o que está acontecendo realmente na prática diária no interior das escolas.

Pôde-se perceber durante a realização da pesquisa de campo, que na sua maioria, os professores ainda privilegiam conteúdos voltados para uma visão tradicional de educação.

A partir dessas observações, e da análise das entrevistas, partimos para uma auto-reflexão sobre a Educação Física que presenciamos na pesquisa de campo, o que possibilitou-nos estabelecer algumas considerações que no momento nos parecem cercadas de um discurso às vezes até bonito, mas que na prática não corresponde nem à iniciação esportiva, totalmente alheia as discussões sociais que permeiam todo ato educativo, nem ao estímulo para a criação, nem tampouco, voltada para o consumo crítico dos esportes que se apresentam constantemente na vida diária de cada indivíduo.

O que nos leva a crer que entre a prática pedagógica abraçada pelos professores de Educação Física observados, e os discursos surgidos no interior dos debates acadêmicos que vêm se alastrando desde a década de 1980, percebe-se que essas discussões ainda não foram suficientes para atingir a prática dos professores na escola, que permanece voltada para uma prática estanque em que se privilegia em determinados momentos o jogo pelo jogo e em outros, apenas a tentativa de execução de gestos técnicos que se apresentam sem nenhuma objetividade ou finalidade explícita, fazendo com que a aula seja um estímulo para a desistência e a exclusão de boa parte dos alunos.

Observa-se claramente, nenhum incentivo à prática do handebol enquanto parte da formação humana, nem enquanto uma extensão do esporte de alto rendimento. Pôde-se perceber, portanto, que os conteúdos privilegiados e elencados para a sua transmissão prática estão centrados na visão da Pedagogia Tradicional de educação.

Após todas as análises e reflexões realizadas sobre os procedimentos utilizados pelos professores, percebemos que não há uma ênfase exacerbada no ensino dos fundamentos do esporte quando priorizava-se sobremaneira a técnica e a performance do gesto, simplesmente acontece o seu ensino, mas de maneira aleatória onde não se observa a preocupação com a aprendizagem, pelos alunos, desses fundamentos, talvez por acreditar que o educando já os conheça, e portanto, não necessita mais aprendê-los nessa série. Esta é uma visão que nos pareceu totalmente equivocada, pois os alunos não se mostraram, em nenhum momento, com capacidades de aliar a técnica aprendida com a prática do jogo. Tal característica pressupõe a ausência de

definição de um método de ensino sustentado teoricamente, pois as aulas não se apresentam totalmente técnicas, nem tampouco educativas, são, simplesmente, um faz de conta.

Acreditamos que a escola deve viabilizar e democratizar o esporte enquanto conhecimento e prática, pois apesar de ser algo normatizado e institucionalizado, foi construído e é transformado pelo homem e para os homens, portanto, os alunos não podem estar alheios a essa prática, simplesmente pela alegação de falta de recursos materiais, uma vez que sabedores das dificuldades e necessidades do ensino de forma geral, e dos esportes em especial, presentes e reais no meio educacional, preocupa-nos a insensibilidade de uma das escolas que fizeram parte da pesquisa em negar aos professores e alunos os materiais necessários para o ensino do handebol, o que nos entristece e estimula-nos a crer na passividade ainda presente nas escolas, fato este que interfere diretamente no ensino de mais qualidade. Porém, a outra também pública tem material suficiente para trabalhar com o handebol, o que parece-nos demonstrar o desinteresse tanto dos professores quanto da direção da escola em implementar formas para auxiliar na transmissão de conteúdo aos alunos.

Assim, acreditamos que as questões norteadoras dessa pesquisa serviram para comprovar as nossas suspeitas de que as circunstâncias históricas em que foram produzidas a literatura da área e a forma como se deram os debates acadêmicos, por si só, não propiciaram uma relação entre os discurso e as vivências diárias observadas nas aulas de Educação Física.

Outro ponto importante para legitimar essa pesquisa nos permite apontar que as propostas teóricas presentes na educação e consideradas por Saviani (2000 a) como não-críticas ainda interferem nas escolhas e formas de transmissão de conteúdos referentes ao ensino do handebol, ficando as propostas consideradas renovadoras, mesmo presentes nos discursos observados, distantes das práticas diárias nas escolas. O professor, nessa perspectiva, parece-nos um pouco perdido e em conseqüência, não delimita (talvez por não saber), com clareza a importância do ensino do handebol como conteúdo nas aulas e conseqüentemente, não define com precisão as formas possíveis para se chegar às finalidades pretendidas com o seu ensino.

Observa-se ainda, que a compreensão dos professores de Educação Física que foram pesquisados nesse estudo, sobre as mediações necessárias entre a educação e o ensino do esporte como um dos principais conteúdos a serem tratados nesta disciplina, está longe de acontecer uma

vez que não se mostraram capazes de reconhecerem essa proximidade, o que ficou evidente através dos depoimentos e da análise das aulas vivenciadas.

Analisar de forma crítica e construtiva a prática pedagógica dos professores e os discursos observados, proporcionou-nos a identificação de que alguns alunos têm um forte poder de influenciarem nas escolhas dos conteúdos a serem transmitidos. Este fato poderia até ser considerado normal e bom para o desenvolvimento da criatividade e desenvoltura para definir aquilo que é do coletivo, mas essa interferência não apresenta nenhuma objetividade. Tal realidade só é possível, pois, os alunos, percebendo a ausência de um planejamento diário por parte do professor, diga-se de passagem, quase sempre, os mais habilidosos e desenvoltos, tentam influenciar os demais a pressionarem por esse ou aquele conteúdo, geralmente pendendo por aquele em que um pequeno grupo demonstre maior habilidade.

Outro ponto que merece ser analisado é o fato da ausência de grande parte dos alunos (dado observado em uma das escolas) nas aulas. Isto causou-nos uma certa decepção, visto que nos discursos apresentados, os professores enfatizaram a participação como um dos principais fatores de contribuição para o ensino do handebol naquela série, e mais decepcionante, foi a passividade dos professores em concordarem com essa realidade, mostrando um certo descaso e desinteresse pelo incentivo à participação de todos. Este dado comprova que a falta de conhecimento filosófico-metodológico interfere na sustentação de uma prática diária.

Dentre as análises concretizadas, nota-se que o esporte é ao mesmo tempo o mais polêmico conteúdo da Educação Física escolar. Enquanto elemento educacional é um instrumento pedagógico de grande potencialidade que precisa ser utilizado pelo educador, de forma mais ampla, contextualizada, compromissada e responsável. No entanto, de modo geral, o esporte, especificamente o handebol, é desenvolvido nas escolas de forma não totalmente mecânica, nem totalmente livre, mas acrítica, descompromissada e limitada.

A metodologia e os procedimentos utilizados pelos professores se apresentam de forma limitada e proporcionam o distanciamento de alguns alunos das experiências educacionais do esporte. Talvez pela falta de clareza ou desconhecimento das discussões que permeiam todo o ato educativo, tais professores não demonstram nenhuma perspectiva de superação para um novo paradigma que valorize a participação, a cooperação, o respeito, a solidariedade, a prática

esportiva com interesses educacionais, entre outros, não evidenciando, portanto, mudanças na sua ação pedagógica.

Vale ressaltar, também, que uma das escolas utilizadas na pesquisa de campo visualiza uma perspectiva de transformação desse quadro, mas tais pretensões não são evidenciadas na prática concreta das aulas. Mesmo assim, nota-se um ligeiro avanço em relação ao entendimento e importância do ensino do handebol para os alunos.

Para nós, através deste trabalho, ficou evidenciado o fato inegável de que ao ensinar o esporte na escola transmite-se também os valores e suas correspondentes atitudes, vislumbrando por isso, que somente ações claramente delineadas, filosófico e pedagogicamente compromissadas com um determinado projeto de sociedade oferecem a oportunidade de identificar por si, qual é o verdadeiro papel e significado da prática pedagógica.

Por esses fatos, temos a consciência, de que a implementação de projetos de ensino, isolados de uma forma de organização social mais ampla que lute pela construção de uma sociedade mais humana, justa, honesta, solidária, democrática, enfim, livre e consciente, dificilmente poderá alcançar seus objetivos de forma plena.

Por isso, nosso desejo é que este trabalho venha contribuir no processo de reflexão e construção de novas práticas pedagógicas que favoreçam a inserção efetiva do aluno no contexto da Educação Física escolar, numa perspectiva crítica e transformadora. Porém, as dificuldades levantadas, não somente com a fragmentação dos conteúdos ministrados ou na ausência de ligação entre esses e o contexto social, mas principalmente, na maneira como o compromisso dos professores se materializa, exigem a necessidade imperiosa de continuar agindo à procura da superação desta realidade, que a rigor, repercute profundamente no tipo de consciência que nossos alunos irão consolidar, ao longo dos anos em que permanecerem na escola.

Nesse sentido, acreditamos que a elaboração desse tipo de pesquisa que possibilita uma permanente reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitará a transformação do ensino não só do handebol nas escolas, mas de toda e qualquer prática corporal de movimento, instigando o crescimento e a integração em caráter científico das propostas teóricas e da prática que ora podem ser analisadas como distantes e isoladas uma da outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Leomar Cardoso (1996). *Uma Nova Proposta de Trabalho em Escolas de Iniciação Desportiva de Handebol*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) –

UFG/CAC: Catalão.

ASSIS, Sávio de. (2001). *Reinventando o Esporte: Possibilidades da Prática Pedagógica*. Campinas: Autores Associados.

BARBOSA, Cláudio L. de. (2001). *A Educação Física Escolar: As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Shape.

BARBOSA, Sérgio S. R (1996). *Corporeidade: Quais são as concepções de corpo presentes nos discursos dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP: Campinas.

BARCENAS, Domingo & ROMÁN, Juan de Dios. (1991). *Balomano: Técnica y Metodología*. Madrid: Gymnos editorial.

BARDIN, Laurence. (1997). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Editorial Grijalbo.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1981). *O que é Educação*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 12ª edição.

BETT, Irene C. Rangel. (1995). *Esporte na Escola: Mas é Só Isso Professor?* In Revista Motriz, Vol. 01, nº01, junho.

BETTI, Mauro. (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento.

BRACHT, Valter. (1997). *Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos.

CÁCERES, Ephigênia Sâes (coord.) et al. (1983). *Subsídios para a Implementação do guia Curricular de Educação Física – Handebol*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. SE/CENP.

CBHb. (1999). *Regras Oficiais de Handebol*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint.

CAPARROZ, Francisco E. (1997). *Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos.

CASTELLANI FILHO, Lino. (1998). *Educação Física no Brasil: A História que não se Conta*. Campinas: Papirus.

CARRAVETA, Élio Salvador. (1997). *O Esporte Olímpico: Um Novo Paradigma de suas Relações Sociais e Pedagógicas*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade: UFRS.

CENTRO DESPORTIVO VISUAL. *Listas de Discussão*. Site disponível: <http://www.cev.org.br>

COLETIVO DE AUTORES. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

COLOMBO, Alfredo. (1955). *A Missão Social da Educação Física*. In: Revista de Educação Física. Nº 79, p. 3-6.

DAOLIO, Jocimar. (1998a). *Educação Física Brasileira: Autores e Atores da Década de 1980*. São Paulo: Papirus.

_____. (sd). *A Antropologia Social e a Educação Física: Possibilidades de Encontro*. In: Coletânea Educação Física e Ciências Humanas. Org. CARVALHO, Yara M. et all. Ed. Hucitec, pp. 27 – 38.

_____. (1998). *Educação Física e Cultura*. In: Revista Corpo Consciência. Santo André. Nº 1, p. 13-28.

EHRET, Arno, et all. (2002). *Manual de Handebol: Treinamento de Base para Crianças e Adolescentes*. São Paulo: Ed. Phorte.

FINCK, Silvia C. M. (1995). *Educação Física e Esporte: Uma Visão na Escola Pública*. Dissertação (Mestrado) – UIMEP: Piracicaba.

FEDERHOFF, Edgar, et al. (1981). *Andebol*. Lisboa: Stampa.

FREIRE, João Batista. (1991). *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.

GALLARDO, Jorge Sérgio. (org). (1997). *Educação Física: Contribuições à Formação Profissional*. Ijuí: Unijuí.

GRECO, Pablo Juan, (org.) . (1998a). *Iniciação Esportiva Universal 1. Da Aprendizagem Motora ao Treinamento Técnico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. (1998b). *Iniciação Esportiva Universal 2: Metodologia da Iniciação Esportiva na Escola e no Clube*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (1991). *Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 3ª edição. São Paulo: Loyola.

_____. (1987). *O que é Pedagogia*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2ª edição.

HANDEBOL 100 por cento. Site disponível <http://www.handsemporcento@bol.com.br>

HILDEBRANT, Reiner & LAGING, Ralf. (1991). *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico.

HISTÓRIA DO HANDEBOL NO BRASIL. Site disponível: <http://busca.achei.com.Br>

_____. Site disponível: <http://www.brazilhandebol.com.Br>.

HISTÓRICO DO HANDEBOL. Site disponível: <http://www.rhchandebol.hpg.com.br>

KALININE, Iouri. FILHO, Leopoldo S. (1997). *Handebol: Programa Didático para Estudantes Universitários*. Ijuí: Ed. Unijuí.

KÄSLER, Horst. (1978). *Handebol*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico.

KUENZER, Acácia Z. 1999 –2000. Entrevista na Revista: Pensar a Prática. Goiânia: UFG, 3º volume. Anual. ISSN= 1415-4676.

_____. (s.d). *Um Estudo Sobre o Voleibol: em Busca de Elementos para sua Compreensão*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. p. 194 a 199.

KUNZ, Elenor. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí.

_____. (org.). (1998). *Didática da Educação Física 1*. Coleção Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí.

_____. (org.). (2002). *Didática da Educação Física 2*. Coleção Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico*. 6ª edição. São Paulo: Atlas.

LANDURÉ, Paul & CURELLI, Jean-Jacques. (1999). *Andebol: As Regras, a Técnica, a Tática*. Lisboa: Editorial Estampa.

LIBÂNIO, José Carlos. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez, 18ª edição.

LISTELLO, A. et al. (1964). *Recreación y Educación Física Desportiva*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, S.A.

MALHO, F. (sd). *Ato Tático no Jogo*. Coleção Educação Física e Desporto. Lisboa: Compendium.

MARINHO, Inezil Penna. (1980). *História Geral da Educação Física*. São Paulo: Cia Brasil Editora, 2ª edição.

MARIOT, Jacques. (sd). *Balomano: De la Escuela... a las Asociaciones Desportivas*. Madrid: Agonos.

MARTINI, Karl. (1980). *O Andebol: Técnica/Tática/Metodologia*. Lisboa: Coleção Desporto. Publicações Europa-América, Lda.

MEDINA, João Paulo S. (1983). *A Educação Cuida do Corpo e... "Mente"*. Campinas: Papyrus.

MELLO, Rosângela Aparecida et ali. (1992). *Educação Física: Revisão Crítica e Perspectiva*. Revista da Educação Física. Maringá: vol.03, nº 01, pp. 03 a 12.

MINAYO, Márcia C. de S. (1995). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes.

MOLINA NETO, Vicente. (1996). *A Prática do Esporte nas Escolas de 1º e 2º Graus*. 2ª edição. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRS.

NUZMZN, Carlos Arthur. (1999). *Esporte, O Mais Democrático dos Shows*. In: Folha de São Paulo, 31 dez.

PALMA, José Augusto V. et all. *O Desporto na Escola Como Conteúdo da Educação Física*. 1996. (mimeo).

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Movimento de reorientação Curricular: documento preliminar de educação física. Florianópolis, 1996. (mimeo).

OLIVEIRA, Vitor Marinho. (1983). *O Que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1985). *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

REIS, Heloísa Helena Baldy dos. (1994). *O Ensino dos Jogos Esportivizados na Escola*.

Dissertação (mestrado) – Santa Maria.

_____. (2000). *Lazer e Esporte: A Espetacularização do Futebol*. In: BRUHNS, Heloísa Turini (org.). *Temas Sobre Lazer*. Campinas: Autores Associados, pp. 131 a 143.

SAVIANI, Dermeval. (2000a). *Escola e Democracia*. Coleção polêmicas do nosso tempo.

Campinas: Autores Associados, 33ª edição.

_____. (2000b). *Pedagogia Histórico Crítica. Primeiras Aproximações*. Coleção

polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 33ª edição.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. *Handebol – Fundamentos*. Goiânia: 1992.

- SILVA, Benedito (org). (1991). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- SILVA, Marco Antônio F. da. (1983). *Handebol: Regras Ilustradas, Técnicas e Táticas*. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint S. A.
- SNYDERS, Georges. (1996). *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição.
- SNYDERS, Georges. (1998). *Alegria na Escola*. São Paulo: Manole Ltda.
- SOARES, Carmem L. (1994). *Educação Física: Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- TAFFAREL, Celi Nelza Z. (1985). *Criatividade nas Aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- THIOLLENT, Michel. (1998). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (1992). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- VAGO, Tarcísio Mauro. (1996). *O “Esporte na Escola” e o “Esporte da Escola”: da Negação Radical para uma Relação de Tensão Permanente. Um Diálogo com Valter Bracht*. In: *Movimento*. Ano III, nº 5, p. 4 – 17.
- ZAMBERLAN, Elói. (1999). *Handebol Escolar e de Iniciação*. 1ª edição. Londrina: Ed. Treinamento Desportivo.

ANEXO I

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1 – Dados pessoais:

a – Nome _____

b – Formação _____

c – Ano de conclusão _____

d – Instituição de formação _____

e – Escola que trabalha _____

2 – Dados do questionário:

a – Por que você ensina handebol nas aulas de Educação Física?

b – Quais são os objetivos da aula?

c – Qual é o método de ensino que você irá utilizar na aula?

d – Você preparou a aula com antecedência? Em caso afirmativo, que material você utilizou para preparar a aula?

e – Você utiliza algum livro específico de handebol para preparar suas aulas? Quais?

ANEXO II

DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Escola A – Professor 01

Primeira aula – Observação realizada no dia 15 de agosto de 2002, todas as observações do professor 01 foram realizadas junto à turma do primeiro ano colegial A do período matutino que tem cerca de 30 alunos freqüentes. A aula iniciou as 7:15.

A primeira manifestação do professor foi explicar para os alunos em sala sobre os objetivos da aula e esclarecer o grupo sobre a presença de um observador durante a aula.

Após o diálogo em sala com os alunos foram orientados para se dirigem até a quadra aonde ao chegarem um grupo de aproximadamente 15 alunos começam a brincar de roda e a professora imediatamente pede para que parem com a “gracinha”.

A aula inicia com uma atividade de aquecimento onde os alunos em duplas e de mãos dadas formariam uma “toca” para abrigar os colegas que estavam sem casinha, com exceção de um deles que deveria permanecer fora até o sinal do professor quando todos deveriam trocar de toca e aquele que não conseguisse ficava no centro até que começava tudo de novo.

Após a atividade lúdica para aquecimento, os alunos foram divididos pelo professor em dois grupos mistos (menino e menina), com número igual de participantes. Após a divisão da turma que demorou muito, foi proposta para os dois grupos uma atividade para a condução de bola (drible), onde delimitado o espaço o primeiro de cada grupo ia em direção ao fundo da quadra e realizava um círculo em um cone colocado no fundo e voltava com a mão contrária executando a condução da bola em direção a sua equipe, entregava a bola ao próximo da fila e entrava atrás assim ocorreu até que todos passassem pela atividade. A tarefa foi realizada em forma de competição e raramente havia a intervenção do professor para que a condução da bola fosse realizada corretamente.

Essa atividade foi realizada duas vezes para que a equipe perdedora tivesse a chance de reverter esse quadro e tivesse a oportunidade de ganhar, o que foi esclarecido para os alunos convencendo-os a fazê-la novamente, pois a todo instante pediam para jogar.

A primeira atividade proposta teve uma duração de aproximadamente 10 minutos.

A segunda atividade proposta, foi muito parecida com a atividade anterior onde os alunos ainda divididos em dois grupos, realizaram a condução de bola e ao chegarem numa marca estabelecida no chão da quadra com uma corda lançavam a bola na parede e tentavam pegá-la de volta antes a mesma tocasse no solo e voltavam em direção a sua equipe, entregava a bola para o primeiro da fila e entrava atrás. Novamente a atividade foi sugerida em forma de competição e os alunos perdedores tiveram mais uma chance de ganhar.

A duração dessa atividade foi de aproximadamente 10 minutos.

Aos as duas atividades descritas anteriormente, o professor faz nova divisão da turma em quatro equipes e inicia um jogo de handebol sem a preocupação com a cobrança das regras. Nesse jogo só era considerado gol se a equipe conseguisse fazê-lo quando o aluno de posse da bola estivesse colocado sobre a linha do gol e o fizesse com o “bumbum”, uma das regras era não poder andar com a bola sem picá-la e todos os membros da equipe deveriam passar a bola.

O tempo foi insuficiente para que as quatro equipes jogassem cinco minutos cada uma o que levou o professor a ficar ainda mais cinco minutos com as outras equipes para que também jogassem.

Como era grande o número de alunos, alguns preferiram sentar ao fazerem a atividade proposta para o final da aula (jogo).

Segunda aula – Aula observada dia 22 de agosto de 2002 com início às 7:45 minutos.

O professor vai até a turma e a leva para a quadra, chegando chama os alunos para o centro e explica os objetivos da aula e das atividades propostas para aquele dia.

Inicia as atividades com uma brincadeira de pique-pega em duplas como aquecimento.

Após o aquecimento divide novamente a turma em quatro grupos com igual número de integrantes e uma coluna de frente para a outra os primeiros de cada coluna se dirigiram para a coluna correspondente conduzindo a bola, ao chegarem entregaram a bola para o primeiro que realizava novamente a atividade em sentido contrário. Novamente a atividade foi realizada em forma de competição o que levou os alunos à não realizarem as atividades corretamente, chegando até a trapacearem (jogavam a bola de muito longe para o colega).

Na mesma formação anterior, a segunda atividade sugerida pretendia que os alunos passassem a bola um para o outro com passe de peito direto, posteriormente com passe picado. Tal atividade também foi realizada em forma de competição onde os primeiros de cada coluna ao passarem a bola inicialmente se dirigiam para o final da sua própria coluna, posteriormente se dirigiram para a outra coluna. Nessa atividade houve a demonstração do gesto técnico do movimento antes que os alunos começassem a executá-lo.

Para o final da aula houve a proposta do jogo. Os alunos foram mantidos nas suas equipes iniciais e começou o jogo as duas equipes que venceram o sorteio as outras duas ficaram de fora aguardando a sua vez.

O jogo consistiu em acertar a bola em um alvo colocado dentro do gol sobre a linha após todos da equipe terem participado do jogo tocando a bola ou arremessando. Durante o jogo houve várias interferências do professor estimulando os alunos a fazerem as jogadas e a passarem a bola conforme haviam feito anteriormente. Um detalhe interessante é que o professor não utiliza em suas aulas o apito estando o tempo todo falando com os alunos sobre as atividades propostas.

Diferentemente da aula anterior houve tempo suficiente para que as duas equipes jogassem. Ao término do jogo os alunos sentaram-se no centro da quadra e houve uma avaliação da aula pelos alunos. Após essa avaliação, houve alguns minutos de explicação sobre os Jogos Sul-Americanos realizados no mês de agosto no Brasil e sobre a participação nesse evento da equipe de handebol brasileira. Nessa intervenção, houve a necessidade do professor se retirar por alguns minutos, pois alguns alunos da turma haviam saído da quadra e estavam no pátio da escola. Ao retornarem à quadra não puderam continuar em função do término da aula.

Terceira aula – Observação realizada dia 27 de agosto com o início da aula as 7:45 minutos.

Diferentemente dos outros dias, o professor inicia a aula em sala e divide os alunos em grupos para que façam um trabalho, nele são incluídos temas sobre os Jogos Sul-Americanos, sobre a participação do Brasil nesses jogos na modalidade handebol, sobre os sistemas táticos do handebol, sinais do árbitro e principais regras do jogo. Durante a explicação sobre o trabalho e a divisão dos grupos e dos conteúdos, os alunos pediam para irem para a quadra.

Após a divisão dos grupos e sorteio do conteúdo a ser pesquisado por cada grupo, os alunos enfim, foram direcionados para a quadra, lá chegando foi disposto alguns aros livremente pelo espaço da quadra de voleibol e os alunos em duplas deveriam permanecer dentro dos aros, com exceção de uma dupla que deveria permanecer de fora, ao sinal do professor, saiam de dentro dos aros e corriam por fora da quadra de voleibol em um mesmo sentido, ao novo sinal deveriam procurar um aro para que pudessem adentrá-lo novamente. A dupla que ficava de fora ou que não conseguia entrar no aro, pagavam uma prenda relacionada aos fundamentos do handebol ou a alguma atividade de alongamento.

Após a atividade e pelo tardar do horário não houve tempo de realizarem mais nenhuma atividade. Sentados em círculo no centro da quadra, falaram sobre a atividade proposta inclusive sobre o pagamento de prendas dessa natureza.

Uma observação feita nessa aula e considerada relevante é que todos os alunos participaram da atividade proposta, fato até então não observado nas aulas anteriores onde sempre tinha algum aluno que não participava ou simplesmente abandonavam a atividade quando já tinham começado a fazê-la.

Quarta aula – A quarta aula foi ministrada dia 29 de agosto de 2002 e iniciou às 7:25 minutos devido a um atraso do professor.

A aula iniciou na sala com o professor justificando seu atraso aos alunos e explicando os objetivos pretendidos na aula.

Após alguns minutos após serem liberados para a quadra, os mesmos foram divididos em grupos de 2 e dispostos livremente pela quadra começaram um pique-pega em duplas que ao pegarem os colegas se juntaram e formaram uma grande corrente até que todos os alunos foram pegos. A todo o momento, o professor para a atividade e instiga os alunos que estão pegando para que pensem em alternativas que os levem a pegar os colegas mais rapidamente.

Após a atividade de aquecimento os alunos foram divididos em dois grupos com o mesmo número de participantes e começaram a executar uma atividade de condução de bola (pique) onde, em colunas o primeiro de cada fila ia até o final da quadra de handebol com a mão direita e retornava para a sua coluna conduzindo a bola com a mão esquerda e vice-versa. Atividade proposta em forma de competição.

A última atividade proposta para a aula foi novamente o jogo, o aluno só poderia arremessar após a bola ter sido tocada por todos os membros da equipe. Nessa aula houve a introdução no jogo do goleiro e deveriam finalizar a jogada com o arremesso na tentativa de converterem o gol. Nenhum aluno ficou de fora do jogo nessa aula.

Quinta aula – Observação realizada na aula do dia três de setembro de 2002 com início às 7:45 minutos.

A aula se inicia com o professor avisando os alunos sobre a ausência de alguns dos professores na escola devido a convocação eleitoral e esclarece que por esse motivo deverá estar na quadra com duas turmas e pede a colaboração dos alunos do segundo grau para que cooperem com a mesma.

Já na quadra juntamente com a outra turma (alunos da 8ª A), totalizaram um total aproximado de 70 alunos o que gerou uma certa dificuldade em controlá-los, provocando muita demora na execução das tarefas sugeridas.

Enfim controlada a turma foi proposta uma atividade entre as duas turmas onde em coluna iam passando a bola para o colega de trás ora por sobre a cabeça, ora por baixo das pernas, ao

chegar no último de cada turma este corria para se tornar o primeiro e começava tudo novamente. Atividade sugerida em forma de competição.

A segunda atividade sugerida propunha que os alunos divididos em quatro grupos (dois em cada turma) deveriam se locomover em direção a outra turma conduzindo a bola picando-a contra o solo, entregariam para o colega da frente e compunham a coluna entrando no final. Atividade sugerida em forma de competição.

A próxima atividade sugerida manteve a mesma formação da atividade anterior, os alunos deveriam passar a bola para os colegas através do passe de ombro direto, seguiam a bola e entravam no final da coluna posterior à sua. Atividade sugerida também em forma de competição.

Devido às circunstâncias apresentadas no momento, foi proposto um jogo de queimada simples entre as duas turmas para que se pudesse garantir parte dos objetivos propostos para a aula.

Não houve possibilidade de concluir o jogo de queimada, pois acabou a aula e os alunos se dirigiram para suas respectivas salas.

Sexta aula – Aula observada dia 10 de setembro de 2002 com início as 7:15 minutos.

Como combinado com os alunos, esse dia foi destinado a apresentação dos trabalhos confeccionados pelos alunos que dispostos em círculo na sala começaram a apresentação e discussão dos mesmos.

Um fato até certo ponto curioso nessa aula foi a constante preocupação do professor em garantir a apresentação dos grupos e para tanto pedia a todo o momento que os alunos cooperassem com os colegas que estavam apresentando. Não houve nenhum grupo que se propôs a fazer uma apresentação diferenciada, embora alguns alunos se parecessem interessados em faz-lo.

Neste dia não houve atividades práticas ficando todo o tempo da aula na sala para apresentação dos trabalhos.

Ao término de cada apresentação havia a arguição do professor, complementando a apresentação do grupo.

Sétima aula – Aula observada dia 17 de setembro de 2002 com início as 7:45 minutos.

Após a apresentação dos trabalhos os alunos foram levados para o laboratório de informática para que fizessem uma avaliação do conteúdo estudado. Nessa avaliação foi incluído todo o conteúdo, inclusive àquele referente aos trabalhos apresentados. Essa avaliação teve a finalidade de finalizar o conteúdo relativo á modalidade handebol nessa turma.

Escola A – Professor 02

Primeira e Segunda aula – Observação realizada dia 16 de agosto de 2002. Todas as observações do professor 02 foram realizadas junto à turma do primeiro ano colegial F do período vespertino que tem cerca de 20 alunos freqüentes. Esta turma tem aula conjugada sendo duas aulas no mesmo dia em seqüência, o que consideramos um privilégio, pois assim, há a possibilidade de continuidade do trabalho iniciado na aula anterior sem que haja quebra na seqüência do conteúdo proposto. A aula iniciou as 14:30 minutos.

A primeira manifestação do professor foi explicar para os alunos em sala sobre os objetivos da aula e esclarecer o grupo sobre a presença de um observador durante a aula.

Após esclarecimento em sala, os alunos são encaminhados para a quadra. Quando chegam encontram o material que estava sendo utilizado pelo professor em outra turma, ao perceberem esse material, os alunos começam a pegá-lo o que provoca uma certa euforia nos alunos que começam a jogar futebol com a bola de handebol, outros começam a arremessa ao gol, outros ainda a interferir nas brincadeiras dos outros. Quando o professor chega na quadra já se passaram aproximadamente trinta minutos da aula.

A aula é iniciada com todos os alunos sentados no centro da quadra, e outros alunos começam a leitura de um texto elaborado pelo professor sobre a história do handebol e todo momento observa-se a interferência ora dos alunos, ora dos professores sobre o texto. Todos os alunos demonstravam que já conheciam o conteúdo do texto lido, o que facilitou de certa forma, o entendimento do mesmo e o fato de o professor estimular a participação através de algumas perguntas referentes ao texto.

O que mais chamou a atenção dos alunos no texto parece ter sido o fato de o handebol poder ser jogado no campo. E ainda o número de pessoas que poderiam participar do jogo.

Após a leitura e discussão do texto lido, houve uma sessão de alongamento e posteriormente começou a aula com uma atividade que pretendia trabalhar com os principais deslocamentos utilizados no jogo.

Propõe posteriormente à turma, a queimada da abelha rainha, mas não faz nenhum tipo de explicação sobre a utilização dessa atividade como auxílio na modalidade handebol.

Antes do término da atividade acaba a aula e os alunos se mostram frustrados por não terem finalizado a atividade.

Terceira e Quarta aula – Observação realizada em 23 de agosto de 2002, aula iniciada às 13:45 minutos.

Desta vez, nota-se que os alunos não esperaram o professor na sala de aula como aconteceu na aula anterior, mas já na quadra e sem a presença do professor, começam a jogar futebol com a bola de algum aluno. Enquanto isso as meninas esperam sentadas na arquibancada da quadra.

Ao chegar na quadra, já com um atraso de quase 20 minutos, o professor pede para os alunos pararem com o futebol, atrasando ainda mais o início da aula, pois os alunos que estavam jogando saem para tomar água e demoram cerca de 05 minutos para retornarem à quadra. Apesar dos atrasos, o início da aula é marcado com uma seqüência de alongamentos, em seguida, os alunos pedem para continuarem com a queimada interrompida na aula anterior e o professor concorda.

Ao término da queimada, o professor relembra os alunos sobre os fundamentos técnicos do handebol e pede para que os mesmos se posicionem quanto à importância desses fundamentos na aprendizagem do handebol.

Após o diálogo com os alunos, divide-se a turma em quatro grupos com o mesmo número de participantes para cada um, e inicia-se uma atividade de passe de peito direto e posteriormente picado, com os alunos de uma coluna posicionados de frente para a outra, ao passarem a bola para o primeiro de cada fila, corriam em direção a outra e iam para o final.

Posteriormente, ainda em quatro colunas, os alunos se dirigiram ao fundo da quadra e começaram a executar o passe de ombro na parede. O primeiro de cada coluna fazia o passe e recebia de volta a bola e a passava ao companheiro próximo da sua coluna. Essa atividade se

repetiu várias vezes com a intervenção constante do professor corrigindo tecnicamente a execução do movimento.

Já no centro da quadra, o professor mostra aos alunos os diferentes tipos de bolas existentes no handebol, explica que cada uma delas é destinada a uma categoria e pede para os alunos relembrem a execução do ritmo trifásico e para que é utilizado no jogo.

Ao término das explicações posiciona os alunos em duas colunas cada uma de frente para o gol e iniciam uma seqüência de atividades para a aprendizagem do arremesso, primeiro o arremesso da base e posteriormente o arremesso em suspensão, para facilitar a seqüência das passadas utiliza-se de aros colocados no chão. Essa atividade chamou muita atenção dos alunos. Também nessa atividade há a preocupação na correção do gesto técnico e da insistência para que os alunos não pisassem na linha da área do goleiro já que a regra não permite isso.

Agora no final da quadra em duplas, um aluno de posse da bola tenta conduzir a bola até o outro lado da quadra driblando o colega que tenta marcá-lo e impedi-lo de realizar tal tarefa.

Chega alguém na quadra e chama o professor, este antes de sair pede para que os alunos se dividam em duas equipes e iniciem o jogo de handebol com a bola de meia e sai, retornando rapidamente depois, os alunos estavam se dividindo, explica então a utilização da bola de meia e pede para que os alunos utilizassem apenas os passes realizados anteriormente e que ao arremessarem tentassem executar o ritmo trifásico. Após alguns minutos de jogo com a bola de meia esta é substituída pela bola oficial da modalidade.

Um dos alunos não fez a aula alegando estar indisposto e ficou assistindo tudo da arquibancada, mas quando foram jogar queria participar do jogo, mas os próprios colegas não quiseram permitir sua participação alegando que seria uma injustiça para quem participou de todas as aulas.

Durante o jogo, percebe-se uma preocupação em estar estimulando os alunos a pensarem sobre todas as ações realizadas, para tanto está sempre parando o jogo e estimulando os alunos a tal pretensão.

Quinta e Sexta aula – Observação realizada junto à turma dia 06 de setembro de 2002, com início às 13:45 minutos.

Novamente, os alunos não esperam o professor na sala de aula, mas dirigem-se para a quadra onde encontram o professor já os esperando. Inicia a aula com uma sessão de alongamento e posteriormente propõe uma corrida em torno da quadra e a seu comando muda-se a direção e a execução da corrida.

Em círculo no centro da quadra, explica sobre os sistemas táticos de defesa e relembra que esse conteúdo será exigido na avaliação da disciplina que é preciso, portanto entende-lo bem. Utiliza para explicação um grupo de alunos posicionando-os na quadra de acordo com cada sistema enquanto o outro grupo apenas observa. Posteriormente os dois grupos trocam de função.

Quando percebe que há a compreensão de todos os alunos sobre os sistemas táticos de defesa 6X0, 5X1 e 4X2, inicia o jogo de handebol e pede para que os alunos tentem implementar no jogo os sistemas defensivos aprendido.

Durante o jogo o professor faz várias intervenções corrigindo as posições dos alunos e posicionando-os em quadra. Outro fato interessante do jogo é a cobrança constante das regras oficiais do handebol sendo utilizado inclusive um aluno de outra turma presente na quadra para dirigir o jogo e fazer se cumprir às regras do jogo.

Aproximando-se do término da aula, em círculo no centro da quadra conversam sobre os sistemas utilizados ressaltando as vantagens e desvantagens da sua utilização e avisa aos alunos que a próxima aula será avaliação e o próximo conteúdo será o voleibol.

Escola B – Professor 03

Primeira aula – Observação realizada no dia 27 de agosto de 2002, todas as observações do professor 03 foram realizadas junto à turma do primeiro ano colegial I, do período vespertino que tem cerca de 30 alunos freqüentes. A aula iniciou as 16:30 minutos.

Os alunos são liberados para se dirigirem à quadra pelo professor da disciplina que os buscam na sala. Após alguns minutos, os alunos chegam na quadra e sozinhos permanecem por ali conversando e contando piadas. Após 20 minutos chega o professor.

Ao chegar na quadra, o professor reúne a turma no centro da quadra e a divide em duas, de um lado os homens e de outro a maioria das mulheres. Logo após essa divisão, explica para os alunos a execução do passe de ombro direto e esclarece que este é um dos principais fundamentos da modalidade e além é aquele que expressa a coletividade do grupo e que, portanto é necessário o domínio completo do mesmo. Terminando sua explicação, demonstra com um dos alunos que aparentemente tem grande domínio da modalidade, a atividade proposta e pede que os alunos a façam.

A atividade consistiu em executar o passe de ombro direto em movimento entre um menino e uma menina que estavam posicionados de frente um para o outro nas suas respectivas colunas. Nota-se nessa atividade uma morosidade muito grande, pois era utilizada apenas uma bola o que causou desânimo e desistência em participar da atividade por parte de alguns alunos que preferiram sair da aula e sentarem na arquibancada ou simplesmente saem para passear no pátio da escola e outros preferem ainda, conversar com os colegas encostados na mureta. Em momento algum a preocupação do professor em mudar tal situação.

Após longos minutos, e ao término da atividade anterior, o grupo de alunos é dividido em quatro equipes A, B, C e D. Cada uma das equipes é posicionada em um dos cantos da quadra de voleibol, e ao sinal do professor (apito) o primeiro da equipe A de posse da bola, executa um passe de ombro longo para o colega da equipe C que estava em diagonal com a equipe A, este recebe a bola e a joga em direção ao colega da equipe B que a joga para a equipe D, todos os passes em diagonal e após fazê-lo o aluno ia para o final da sua coluna. Essa atividade a exemplo da atividade anterior mostrou-se também muito enfadonha e desmotivante.

Já no finalzinho da aula, os alunos são divididos em duas equipes, meninos de um lado e meninas de outro começaram a jogar handebol quando termina a aula sem qualquer explicação do professor sobre os objetivos da aula bem como qualquer intervenção no jogo que se iniciou.

Segunda aula – Observação realizada dia 28 de agosto de 2002, aula iniciada as 13:45 minutos.

Novamente o professor busca os alunos na sala de aula, e após muita demora se dirigem até a quadra, lá chegando, o professor demora ainda mais e quando chega, divide os alunos em dois grupos e os posicionam de frente um para o outro na linha lateral da quadra de voleibol e iniciam a execução do passe de ombro e posteriormente do passe lateral. Observa-se nessa atividade, assim como nas outras propostas anteriormente, uma desmotivação muito grande e a maioria dos alunos preferem se retirar da atividade.

Após muita demora, as meninas são colocadas para jogar e não é que o número de meninas nesse momento tem um grande aumento. Nesse primeiro momento as meninas tem a chance de jogarem sozinhas e como querem e em momento algum do jogo o professor intervém para qualquer explicação, fica o tempo todo com o apito, mas conversando com os outros alunos, finge que apita se manifestando apenas quando isso é exigido pelas meninas no jogo.

Depois de alguns minutos substitui as meninas pelos meninos que jogam também conforme a vontade dos mesmos, não havendo novamente, nenhum tipo de intervenção por parte do professor no jogo. Assim se posiciona até o final da aula quando as maiorias das meninas já não se encontravam mais na quadra.

Terceira aula – Observação realizada no dia 04 de setembro de 2002, aula iniciada às 16:30 minutos.

O professor permaneceu cerca de 15 minutos em sala para verificar a frequência dos alunos, posteriormente a essa ação é que encaminharam-se para a quadra. Nesse momento aconteceu algo intrigante, pois a escola possui apenas uma bola de handebol que não foi

encontrada no momento para a aula, o que provocou a substituição das atividades que segundo o professor estavam programadas para atividades de improvisação.

As atividades sugeridas aos alunos foram inicialmente um pique-pega com a bola de futsal, onde dois alunos de posse da mesma eram os perseguidores e deveriam passar a bola um para o outro até que conseguissem pegar todos os colegas fugitivos sem que a bola escapasse do seu domínio.

Após a atividade sugerida inicialmente os alunos pediram para jogar futsal e pedido foi aceito, começaram a jogar apenas os meninos e as meninas como já observado foram sentar ou passear pela escola.

A aula encerra sem nenhuma novidade nem qualquer iniciativa para que os alunos fossem estimulados a jogar handebol com uma bola de meia, de plástico ou até mesmo de borracha, nem mesmo houve a criatividade em implementar outras atividades que não exijam a bola como único objeto para sua realização.

Quarta aula – Aula realizada dia 10 de setembro de 2002, com início às 13:45 minutos.

Pela primeira vez durante as observações o professor não buscou os alunos na sala, quando chegaram na quadra, encontraram uma outra turma (8ª série) que também iriam realizar a aula no mesmo horário com o mesmo professor devido a falta um professor de outra disciplina.

Alegando aos alunos a não preparação da aula para as duas turmas, pela primeira vez avisa que deverá improvisar a aula. Nesse momento o professor sai da quadra e justifica que irá buscar material para realização da mesma. Quando volta após vários minutos, trás consigo uma bola de futsal.

Depois de muita demora e várias ausências, o professor faz a divisão das equipes conforme a turma de cada um e posiciona uma equipe de cada lado da quadra e pede para que façam a brincadeira da bandeirinha que consiste em uma equipe tentar pegar um objeto (um tênis) colocado dentro de cada gol. A brincadeira permanece até que alguma equipe consiga o objeto e retorne com ele para o seu próprio campo sem que seja tocado por um aluno adversário.

Terminada a brincadeira da bandeirinha, aconteceu um jogo de handebol misto em que todos participaram, sem utilizar o uso de regras a única exigência foi que todos os alunos tocassem na bola antes que fosse arremessada. Devido o grande número de alunos em cada equipe, os mesmos foram dispersando o que levou ao término do jogo.

Quando percebeu que não conseguiria o domínio pleno das duas turmas foi proposto para os alunos um jogo de futsal masculino entre as duas turmas para finalizar a aula.

Quinta aula – Aula realizada dia 11 de setembro de 2002 com início às 16:30 minutos.

O professor buscou novamente os alunos em sala e mais uma vez houve uma demora muito grande para iniciar as atividades na quadra o que foi provocado mais uma vez pela demora do professor.

Quando iniciava as atividades com os alunos em círculo no centro da quadra, chegaram novamente alunos de outra turma, agora da 6ª série para fazerem aula junto com os alunos do 1º ano devido a falta de professores.

Desta vez não houve nenhuma atividade que estimulasse qualquer fundamento do handebol nem alguma destreza física como na aula anterior, apenas foram divididos conforme a turma de cada um e começaram a jogar handebol. Primeiro as meninas e após alguns minutos os meninos, em nenhum momento houve a intervenção do professor no jogo. Quem apitou o jogo das meninas foi um dos alunos do 1º ano e dos meninos foram duas alunas também do 1º ano.

Toda aula foi destinada ao jogo citado anteriormente, enquanto jogavam, o professor preenchia o diário de classe ou conversava com os alunos sobre outros assuntos que não a aula.

Sexta aula - Aula realizada dia 18 de setembro de 2002 com início às 16:30 minutos.

Como nos dias anteriores, o professor foi buscar os alunos em sala e ao chegarem na quadra começou imediatamente uma explicação sobre o sistema de defesa 5x1 no handebol. Após a explicação, dividiu a turma em quatro equipes e colocou duas delas para jogar e as outras que perderam no sorteio foram sentar e esperar. Pediu também para que jogassem respeitando a explicação anterior do sistema tático de defesa em 5x1.

Pela primeira vez, o professor atuou como mediador da atividade parando o jogo várias vezes para ensinar os alunos a se posicionarem em quadra na formação tática exigida.

Cada equipe jogou em média 20 minutos, sendo substituídas após esse tempo pelas outras equipes que estavam esperando sua vez de jogar.

Escola B – Professor 04

Primeira aula – Observação realizada no dia 22 de agosto de 2002, todas as observações do professor 04 foram realizadas junto à turma do primeiro ano colegial B, do período matutino que tem cerca de 29 alunos freqüentes. A aula iniciou as 8:00 horas.

No primeiro contato com os alunos, o professor pediu para que ouvissem com muita atenção e esclareceu, com os alunos já na quadra, o motivo da presença de um observador na aula.

Após a explicação, com os alunos ainda no centro da quadra, pediu que os mesmos fizessem duas colunas uma em cada lado da quadra, de frente para o gol e executassem a cobrança do tiro de sete metros e durante o arremesso movimentassem com queda para frente. Uma das colunas (direita) apenas repetiam o movimento técnico sem o uso da bola, a outra arremessava com a bola. Um dos alunos se dirigiu para o gol em que deveria acontecer o arremesso com a bola.

Demoraram muito nessa atividade e como a maioria não conseguia realizar o movimento correto, um dos alunos que se mostrou com um pouco mais de técnica no fundamento demonstrou aos colegas a forma correta de executar o gesto e também o arremesso, logo a atividade tornou-se desmotivante e começaram a pedir para jogar o que foi consentido imediatamente pelo professor que permanecia o tempo todo sentado na arquibancada conversando com alguns alunos.

Os próprios alunos dividiram-se em duas equipes mistas e começaram a jogar, àqueles que tinham menos habilidade raramente pegavam na bola e o restante da turma simplesmente ficaram assistindo os colegas jogarem.

Ao término da aula, os alunos que não estavam jogando dirigiram-se rapidamente para a sala, mas os que estavam no jogo só saíram da quadra, quando chegou a outra turma para fazerem aula.

Segunda aula – Aula realizada dia 26 de agosto de 2002 com início às 9: 15 minutos.

Novamente o professor esperou os alunos na quadra, desta vez permaneceu sentado na arquibancada alegando aos alunos ligeira indisposição e pediu que um dos alunos dividisse os alunos e executassem o ritmo trifásico e arremessassem ao gol.

Os alunos permaneceram por um longo período executando o ritmo trifásico e o arremesso ao gol o que causou a desistência de vários alunos em continuarem na atividade.

Aproximando-se do final da aula os alunos se dividiram em duas equipes desta vez, masculina e começaram a jogar.

Após alguns minutos um dos alunos machucou-se e foi então substituído por uma aluna que estava insistentemente pedindo para jogar também.

A exemplo da aula anterior, o professor em momento algum interferiu na atividade proposta nem no jogo em andamento e os alunos demonstravam não se preocupar com isto preferiam bater papo e ficar por ali aleatoriamente. Esta atitude permaneceu até que aula terminou e os alunos retornaram para a sala.

Terceira aula – Aula realizada dia 29 de agosto de 2002 com início às 8:00 horas.

O professor foi buscar os alunos em sala, pois pretendia dividir os alunos em grupo para que fizessem uma pesquisa sobre os fundamentos do handebol. Explicadas e esclarecidas algumas dúvidas sobre o trabalho, os alunos se dirigiram para a quadra. Na quadra, diferentemente das aulas anteriores, o professor dividiu a turma em dois grupos e propôs uma atividade para que trabalhassem como passe de ombro direto.

Os alunos formaram duas colunas de frente uma para a outra e o primeiro da coluna de posse da bola passava-a para o colega da outra coluna e iam trocando passe até se aproximarem da linha de tiro livre quando um deles executava o ritmo trifásico e concluía num arremesso ao gol e assim sucessivamente até que todos os alunos cumprissem a tarefa.

Ainda na formação anterior, executar o passe de ombro picado e concluir a jogada com um arremesso partindo da lateral direita. A aula chega ao término sem que todos os alunos façam a atividade. Durante as duas atividades houve a intervenção do professor estimulando os alunos a executarem corretamente a atividade.

Quarta aula – Aula realizada dia 09 de setembro de 2002 com início às 8:00 horas.

Os alunos se dirigem à quadra e encontram-se com o professor que os aguardava, após alguns esclarecimentos sobre a pesquisa proposta para avaliação, os alunos são reunidos no centro da quadra, onde o professor pede para se posicionem em duas colunas atrás do gol (esquerda) e de frente um para o outro irão executar o passe de ombro direto e após o ritmo trifásico arremessarão ao gol. Diferentemente de outras atividades já propostas, os alunos deveriam seguir a bola e entrar atrás do colega que a recebeu concluindo o oito em duplas.

Após todos os alunos terem completado a atividade, há uma nova formação, agora em três colunas, iniciam a execução do passe em forma de oito, agora realizado com três alunos terminando com o arremesso ao gol.

Ao término das duas atividades propostas envolvendo o passe de peito em deslocamento, os alunos começaram a divisão de duas equipes para o jogo, mas infelizmente não houve tempo suficiente para que acontecesse, pois acabou a aula e retornaram para a sala.

Quinta aula – Aula realizada dia 13 de setembro de 2002 com início às 9:45 minutos.

A aula aconteceu no pátio da escola, pois a quadra estava sendo preparada pelos professores do magistério para a “Semana do Magistério” que seria iniciada no horário vespertino.

Os alunos no pátio dispostos em círculo começaram a passar a bola um para o outro com o passe de ombro direto, posteriormente na mesma formação, executavam o passe e corriam em direção ao colega que a recebeu posicionando agora, no lugar deste que ocuparia o lugar do outro colega e assim sucessivamente.

Ao passar da aula, a atividade ficou enfadonha e os alunos sugeriram para o professor que buscassem a bola de voleibol para que pudessem brincar, o professor concordou e buscou a bola, começando assim uma nova atividade agora relacionada ao voleibol e executada livremente por aqueles alunos que quisessem os outros alunos dirigiram-se à quadra para ajudar na montagem do material para a Semana do Magistério.

Quinta aula – Aula realizada dia 20 de setembro de 2002 com início às 9:45 minutos.

O professor espera os alunos na quadra, quando estes chegam, são divididos em duas equipes sendo uma masculina e outra feminina e esclarece aos alunos que essa nova divisão está justificada pela reclamação de algumas meninas da turma que querem jogar, mas alegam que com os meninos não tem a menor chance porque são todas “fominhas”. Os meninos concordam após várias reclamações.

Durante o jogo das meninas, em alguns momentos observa-se a mediação do professor orientando as alunas a se posicionarem, a irem todas para o ataque quando estivessem com a posse de bola e a voltarem para a defesa quando não tiverem com a posse de bola. Tal fato foi muito importante para que as meninas conseguissem jogar.

Após alguns minutos, as meninas foram substituídas pelos meninos que estavam esperando e prontos para jogar. Novamente houve a interferência do professor para que os alunos olhassem àqueles que estivessem em melhores condições para o arremesso e assim passem a bola e não fossem tão fominhas.

Os meninos jogaram bem mais que as meninas o que gerou tímidos protestos mas que poderão influenciar no próximo jogo.

Sexta aula – Aula realizada dia 23 de setembro de 2002 com início às 8:00 horas.

Novamente o professor permanece na quadra a espera dos alunos que demoram a chegar e quando aparecem são apenas dois e esclarecem para o professor que os outros estão em sala terminando a apresentação de trabalho confeccionado ao professor de história e que irão se atrasar para a aula de Educação Física.

O professor não demonstra nenhum tipo de constrangimento ou qualquer outra manifestação desaprovando a ausência dos alunos na aula e aproveita para tomar um “cafezinho” e “descansar” um pouco. Após muita demora os alunos são liberados para a aula de Educação Física.

Já na quadra, são divididos em duas equipes mistas e começam novamente a jogar, desta vez sem nenhuma intervenção do professor que prefere se ausentar da quadra para resolver problemas burocráticos na secretaria da escola do que acompanharem os alunos.

No final da aula o professor retorna à quadra e avisa aos alunos que já fez o cálculo para as notas da sala e que na hora do intervalo fará a leitura das médias para os alunos interessados. Após o aviso encerra a aula pedindo a bola, pois já havia dado o sinal de término da aula.