



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, LAZER E RECREAÇÃO – SEME**

**DOCUMENTO NORTEADOR DA PROPOSTA DE ESPORTE EDUCACIONAL  
EM DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO  
TÉCNICA ENTRE SEME E UNESCO**

**SÃO PAULO  
2013**

## **Coordenação técnica**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lais Helena Malaco**

## **Equipe de Consultores**

**Prof. Ms. Antenor Magno da Silva**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cynthia C. M. P. Tibeau**

**Prof. Dr Dante de Rose Junior**

**Prof. Dr Edison de Jesus Manoel**

**Prof. Ms. Igor Armbrust**

**Ms. José Anibal de Azevedo Marques**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Meico Fugita**

**Prof<sup>a</sup>. Ms. Thatiana Aguiar Freire Silva**

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Estilos de ensino e sua descrição.....	78
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Categorias de tarefas funcionais e as habilidades de se movimentar .....	104
Tabela 2. Dimensões da tarefa e as variáveis do executante por categoria .....	105

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Fatores para a construção do ambiente de aprendizagem.....	66
Figura 2. Sistematização da construção da experiência de aprendizagem.....	67
Figura 3: Aspectos a considerar na seleção de estratégias de ensino.....	76
Figura 4. Relação meio-fim flexível, nas dimensões do esporte e do indivíduo.....	85
Figura 5. Interseções das dimensões da brincadeira, do jogo e do esporte.....	89
Figura 6. Relações macro/micro nas ações na brincadeira, no jogo e no esporte...	90
Figura 7. Manipulação de informações sensoriais em tarefas de controle postural.	93
Figura 8. Vários tipos de práticas combinadas.....	95
Figura 9. Ações do profissional na construção de experiência didática significativa.	98
Figura 10. Natureza complementar de educador e pesquisador.....	100
Figura 11. Parâmetros de ordem, de controle e o ambiente.....	102
Figura 12. Vínculos entre ambiente, tarefa, organismo e a ação motora.....	109

## SUMÁRIO

	<i>pág.</i>
<b>1. Contextualização do Programa Clube Escola da SEME .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Desenvolver e avaliar a evolução humana por meio do Esporte .....</b>	<b>8</b>
2.1 O que é mesmo Desenvolvimento? .....	10
2.2 O Esporte como ação torna o indivíduo sujeito do desenvolvimento .....	16
2.3 O Esporte oferece referenciais para o desenvolvimento humano.....	18
O conhecer no mover-se do esporte .....	19
O conhecer por meio do esporte .....	20
O conhecer sobre o esporte .....	21
Os quatro pilares da educação esportiva.....	22
<b>3. Por que e pra que aprender esporte.....</b>	<b>25</b>
3.1 Esporte como meio e esporte como fim .....	26
3.2 As manifestações do esporte.....	30
<b>4. O que é comum e o que é específico nas várias modalidades esportivas ....</b>	<b>34</b>
4.1 Classificações das modalidades esportivas segundo diferentes autores.....	36
4.2 As famílias das modalidades esportivas no Programa Clube Escola .....	38
<b>5. Competição e cooperação .....</b>	<b>39</b>
<b>5.1 O diálogo possível.....</b>	<b>43</b>
<b>6. Protagonismo infanto-juvenil no contexto do Esporte .....</b>	<b>47</b>
6.1 Protagonismo infanto-juvenil: o que é e por que promovê-lo? .....	48
6.2 O papel do Clube Escola.....	51
<b>7. Relação entre família, clube e bairro .....</b>	<b>52</b>
7.1 Influências positivas e negativas da família sobre seus membros.....	53
7.2 A interação família-clube-bairro.....	54
7.3 Clube Escola: espaço de mobilização em prol do Esporte .....	55
7.4 A comunidade em rede .....	55
<b>8 Relação educador-educando .....</b>	<b>57</b>
8.1 Saber dialogar .....	58
8.2 Ser e agir de forma criativa .....	58
8.3 Mediar, facilitar, contextualizar.....	60
8.4 Exercer autoridade.....	60
<b>9. O ambiente articulado à experiência de aprendizagem .....</b>	<b>62</b>

9.1	Do ensino à aprendizagem: planejar o caminho.....	71
1ª.	Etapa: Conhecimento da realidade.....	72
2ª.	Etapa: Determinação dos objetivos e das competências.....	72
3ª.	Etapa: Seleção de conteúdos de aprendizagem.....	73
4ª.	Etapa: Seleção de estratégias de ensino.....	74
5ª.	Etapa: Seleção de métodos e instrumentos de avaliação.....	79
	Instrumento de avaliação de competências no contexto do esporte.....	82
9.2	Registrar, produzir e compartilhar experiências pedagógicas.....	89
<b>10</b>	<b>Conceito de Ação na construção de atividades e processos.....</b>	<b>90</b>
10.1	Princípios da exploração e variabilidade.....	93
<b>11.</b>	<b>Análise da Tarefa.....</b>	<b>103</b>
11.1	Por que falar de Análise da Tarefa?.....	103
11.2	A análise da tarefa e as <i>famílias esportivas</i> ?.....	107
11.3	Ponto de partida para classificar tarefas no contexto do esporte.....	114
11.3.1	Categorias de análise da tarefa.....	115
	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>118</b>

## 1. Contextualização do Programa Clube Escola da SEME

Todos conhecem a missão da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação? Conhecem os objetivos do Clube Escola?

Começaremos esse documento retomando essa missão e objetivos. Vocês verão que eles se aproximam – e muito! – da prática que cada um desenvolve nos seus clubes. Contudo, é importante que todos conheçam, busquem efetivá-los e estejam alinhados com eles, pois afinal, são os pontos de partida para as ações do Programa.

Pois bem, a SEME tem como missão

“formular políticas públicas, fomentar e apoiar projetos e ações que incorporem atividades físicas, esporte e lazer aos hábitos de vida saudável da população paulistana”.

Para contribuir no alcance dessa missão, o Programa Clube Escola foi instituído, alimentado por outras experiências antes desenvolvidas na SEME. Os objetivos específicos do Clube Escola são:

- Desenvolver habilidades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor, por meio das atividades da cultura corporal, artísticas, de lazer, culturais e de inclusão digital;
- Fomentar a prática esportiva, promovendo saúde e qualidade de vida;
- Promover ações que estimulem a participação da família e comunidade nas atividades do Programa.

Programas como o Clube Escola precisam de constante aprimoramento. Os alunos mudam, o contexto muda, os educadores mudam... É preciso sempre estar atento à manutenção da qualidade, para sempre buscar atingir o que foi proposto. Alguns de vocês devem se lembrar de participar de uma consulta realizada por consultoras da UNESCO sobre o Programa no início de 2012. Essa participação contribuiu para levantar algumas necessidades de aprimoramento do Clube Escola. Esse diagnóstico apontou que as diversas e substanciais experiências desenvolvidas ao longo desses anos necessitam agora de um suporte mais consistente e alinhado, buscando encontrar e

solidificar o fio condutor das ações dos professores em cada um dos clubes e em todas as atividades oferecidas.

Essa desafiadora tarefa é o grande mote do acordo de cooperação da SEME com a UNESCO. Vejam que boa ideia: aproveitar o conhecimento acumulado da UNESCO na área da educação e articular com a SEME; ter uma equipe de consultores trabalhando para conhecer, aprimorar e sistematizar os referenciais pedagógicos do Clube Escola; capacitar profissionais e acompanhar sua prática no exercício desses referenciais. Talvez o grande valor desse acordo seja contribuir para o fortalecimento da capacidade pedagógica dos atores envolvidos no Programa. As ações previstas no acordo são voltadas para que cada professor e gestor ligado ao Programa se sinta competente e responsável por ele, e para que ele se torne sustentável.

E por que o Clube Escola recebeu esse olhar diferenciado, essa oportunidade de aprimoramento? Porque ele cumpre a importante tarefa de garantir o acesso ao esporte, direito esse garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Mais do que garantir esse direito, ele proporciona um espaço e um tempo onde cada criança e adolescente tenha condições de acessá-lo e de experimentar o esporte como um caminho de e para o desenvolvimento. O Clube Escola é assim encarado como um ambiente de oportunidades: de desenvolvimento pessoal, de estabelecer relações de vínculo e amizade, oportunidade de construir conhecimentos, de sentir-se protegido, acolhido e pertencente.

Uma das ações presente no acordo de cooperação é o desenvolvimento de uma metodologia de ensino para o esporte. Para isso, foram redigidos sete documentos que compõem uma coleção. O primeiro deles foi denominado de Documento Norteador da Proposta Pedagógica do Clube Escola, ou, simplesmente, Documento Norteador. Os demais seis volumes são os Guias Didáticos voltados a orientar o profissional de Educação Física e Esporte da SEME para conduzir o seu trabalho de iniciação esportiva nos clubes municipais. O objetivo do Documento Norteador é fundamentar a atuação dos professores no ensino do esporte nos diferentes Clubes escola, expressando conceitos básicos e princípios pedagógicos que associam a aprendizagem do esporte ao desenvolvimento integral dos alunos. De novo: muitos de vocês se identificarão bastante com o que está aqui escrito. Mas isso precisa estar

escrito! O registro valoriza as boas práticas, traz segurança. Por isso, boa leitura e mais que isso, tenham uma ótima prática com a ajuda e inspiração dessa leitura!

## **2. Desenvolver e avaliar a evolução humana por meio do Esporte**

O que **faz** do esporte ‘terra fértil’ para o desenvolvimento pessoal?

Quais são os **meios** que o esporte oferece para servir de ‘régua’ para o desenvolvimento?

**O que** aproxima o **esporte** do **desenvolvimento humano**?

Está na raiz do esporte a necessidade de inovar, superar, fazer diferente, fazer diverso, buscar excelência, com maestria. Mas nada disso vem fácil a quem se lança no esporte porque nele há também os obstáculos, os desafios, a rotina, a repetição sistemática, a necessidade de perseverar, de seguir adiante mesmo face a face com a adversidade, com os erros e os fracassos. Tais ingredientes estão presentes se falamos de esporte de alto rendimento (campeonatos nacionais, mundiais, por exemplo) ou se falamos do esporte que acontece ali na esquina, numa quadra da comunidade, no campo de terra.

Os elementos de drama e de alegria, de superação e maestria, estão tanto lá – nas arenas esportivas midiáticas – como cá – nos campos do dia-a-dia. Aqui nos aproximamos do desenvolvimento do indivíduo, posto que o esporte faz parte do cotidiano não só no imaginário mas no concreto da vida.

### ***Um caso...aconteceu em Muzambinho, Minas Gerais, em 1983:***

Dividia meu tempo entre São Paulo e Muzambinho. Em São Paulo buscava estudar, fazer um mestrado. Em Muzambinho trabalhava, era docente na Escola Superior de Educação Física de Muzambinho. As aulas ocorriam em sua maioria no período noturno, mas eu não saía da escola, ficava na biblioteca, me reunia com alunos que queriam fazer pesquisa. Já no final da tarde eu voltava andando para a “minha casa” na Rua 7 de setembro, não me lembro o número, mas ali do lado da casa eu me lembro havia: um terreno vazio. Da janela do quarto onde dormia eu tinha uma visão privilegiada desse terreno, vazio como disse, e plano ótimo para um campinho de futebol, mas não é que um grupo de crianças entre 9 e 11 anos de idade resolveu fazer desse espaço uma quadra de voleibol?! Estava então para presenciar algo fantástico. Aqui cabe lembrar que o voleibol era o esporte do momento, o time que depois ficou conhecido como da geração

de prata tinha a atenção da mídia, estava na TV. As crianças queriam jogar voleibol. E quase todas as tardes elas ia para lá jogar “voleibol”. Não havia marcações no piso, havia uma risca torta feita a galho de árvore dividindo a “quadra” em duas partes aproximadamente iguais. As crianças se dividiam e começava o jogo. Alguém batia na bola com a mão e bater é o melhor verbo para descrever a ação. A bola não era lançada, ela era espirrada, mas não importava uma vez que a bola estava em sua trajetória aérea eram todos tentando fazê-la ficar no ar e quando fosse possível tentavam mandá-la para o outro lado da quadra. E ali, naquele mundo de mãos tentando fazer a bola desafiar a lei da gravidade ouviam-se os gritos de “Wiliam” levanta para “Renan” que toca para “Bernard”...ou “Bernard” levanta para “Xandó” e... ponto!!! Havia também um “juiz de rede” que se encarregava de julgar os movimentos escusos e garantir o bom desenrolar da peleja. Ao espectador experimentado aquilo era tudo menos voleibol, mas para as crianças não importava, a bola podia tocar no chão, duas, três vezes, podia haver condução, tudo valia e o jogo se desenrolava. Fiquei ali da janela vendo-os jogarem durante seis meses. Aos poucos o campinho foi virando quadra, a cada semana aparecia uma marcação nova aproximando-o de uma quadra de voleibol. Aos poucos as batidas na bola foram dando lugar ao toque, à manchete, à cortada. E o jogo não cessava. Sem sequência pedagógica, sem filas, sem exercícios educativos, apenas o jogo e, aos poucos, aparecia o bloqueio, a finta, e logo entravam em quadra os Bernard, os Wiliam, os Renan, os Xandó, entre outros, tomando posição, cada um no seu ritmo e individualidade e tudo isso sem influência de um adulto. Num prazo de seis meses as crianças construíram a sua própria pedagogia do esporte. Urge aprendermos com ela. (relato de Edison de Jesus Manoel)

Esse “causo” de Muzambinho se repetiu e se repete em muitos lugares. A criança *joga o esporte* física e simbolicamente. Ela tenta e realiza, fracassa e vence, supera e é superada, coopera e compete, entra em conflito, exercita o respeito, aprende o perdão, ela soluciona problemas, diversifica os meios, compreende as relações entre os meios e os fins, tanto exercita o individualismo, como aprende a agir coletivamente. Por trás de cada um desses processos a criança experimenta competências cognitivas, afetivo-motivacionais, relacionais, ligadas à ação motora.

Aqui ressaltamos que a atividade motora que compõe a prática esportiva tanto subsidia o desenvolvimento humano, como é um fim em si mesma, isto é,

ela vale por si. Mover-se melhor propicia uma experiência pessoal que está na base do nosso viver. Imagine a vida sem mobilidade ou com mobilidade reduzida? Quem já teve o infortúnio de experimentar essa limitação sabe o que isso significa. Quem felizmente não teve essa experiência, procure dispendir um tempo observando alguém que tem essa limitação. O nosso cotidiano está tão embebido dos nossos movimentos e de suas possibilidades que não nos damos conta da importância que esse mover-se tem em nossa vida.

As faculdades mentais (imaginar, perceber, interpretar, decidir, planejar, avaliar) que permitem a você ler e refletir sobre esse texto, que lhe permitem planejar o dia de amanhã ou ponderar sobre suas ações no ano que passou, surgiram, se desenvolveram e se aperfeiçoaram na evolução dos nossos antepassados longínquos para que eles e nós pudéssemos realizar movimentos de forma mais eficaz e, assim, garantirmos uma interação com o mundo físico e social mais adequada à sobrevivência e à vida de forma geral. O *mover-se na prática esportiva* compreende esses processos mentais superiores realizados na sua forma mais básica, ou seja, no esporte exercitamos o imaginar, o perceber, o interpretar, o decidir, o avaliar, e também o conciliar, o desafiar, o investir, o superar, o cooperar. Tudo o que nos torna pessoas melhores. O esporte pode oferecer um palco rico para que cada criança, cada jovem, construa experiências significativas para seu desenvolvimento.

## **2.1 O que é mesmo Desenvolvimento?**

Se consultarmos um livro-texto cujo assunto é desenvolvimento motor, por exemplo, encontraremos que desenvolvimento se refere a *um conjunto de mudanças na forma como nos movimentamos, isto é com mais qualidade, complexidade e adaptação, desde a concepção até a morte*. Logo, tais mudanças são organizadas com uma direção, do mais geral para o mais específico, do mais simples para o mais complexo, e com uma sequência: fases ou estágios que indicam os diferentes estados de desenvolvimento do indivíduo, de um estágio rudimentar para um estágio avançado ou maduro. Essa sequência é associada a faixas etárias principalmente nos períodos correspondentes à infância e à juventude. Esse processo é mostrado como inevitável. Acreditamos que, ainda que em ritmos e velocidade diferentes, todos

nós passaremos pela sequencia de desenvolvimento, e pela mesma ordem das fases. Variações de desempenho, quando ocorrem, se devem à velocidade com que cada um passa pela sequencia e isso está associado a diferentes fatores, inclusive com os culturais e com as oportunidades que as pessoas possuem em suas vidas. Escreveremos mais adiante sobre isso, por ora paremos e vejamos a descrição de um fenômeno feita por Jack Keogh e que remete a outro aspecto do desenvolvimento que julgamos que faz mais sentido para a proposta do Clube Escola.

### ***O fenômeno do playground***

“Uma criança de sete anos resolve chutar uma bola de futebol, ato que nunca realizou antes. Vai até o playground do seu prédio ou ao parquinho próximo à sua casa e, sozinha, busca chutar a bola. De partida, ela tem na memória o chute do Neymar que ela viu na TV. Fica diante de um paredão para recuperar a bola mais facilmente, coloca-a na chão, procura deixa-la imóvel, sabe que um pequeno movimento para lá ou para cá pode significar um erro que, acaba por acontecer. O primeiro desafio é deixar a bola imóvel e conseguir, sem se afastar muito dela, acertá-la com o pé. A criança repete exaustivamente: bola no chão imóvel, posta-se imediatamente atrás dela e ...chute!!! Erra muitas vezes e de formas diferentes: ora chuta o vazio, ora chuta sem direção, ora chuta sem força, ora com muita força a ponto de perder o equilíbrio e cair, mas tenta outra vez, e outra, e outra mais. Descobre que, se der um passo atrás, terá melhor equilíbrio, e o chute atingirá mais distancia e melhor direção. Realiza, então, mais testes e inúmeras repetições. Finalmente, descobre a melhor distância, o melhor local do pé de apoio, e realiza mais repetições do que deu certo. Súbito, ao acertar um chute com força e direção, a bola bate no paredão e volta em sua direção e pimba! Ela emenda um chute, agora com a bola em movimento. O chute sai estranho, o corpo meio desequilibrado, mas algo funcionou. Ela não repete mais a bola parada, agora o “jogo” é chutar a bola sem esperar ela parar. Assim continua experimentando até que uma bola, bem chutada a meia altura no paredão, retorna quicando à sua frente e ela emenda outro chute. A diferença é que, agora a bola não está apenas em movimento, ela também está no ar. Dessa forma, ela descobre o chute voleio, mas ainda há muito o que “repetir” para conseguir dominá-lo e já é tarde: hora de voltar para casa.” (baseado em exemplo dado por Keogh, 1977).

A criança do playground construiu a sua experiência, como fizeram as crianças de Muzambinho. Dessa situação ela experimentou algo comum às atividades motoras: os graus de liberdade do seu próprio mover, os graus de liberdade relativos aos meios possíveis para se atingir o objetivo da tarefa motora a ser realizada. Há um misto entre repetir a mesma coisa e também fazer algo novo, em outras palavras: toda situação envolveu a experiência de repetir associada com a de inovar.

No esporte, a criança e o jovem podem experimentar algo novo ao aprenderem o tradicional. Ao explorarem os seus graus de liberdade e os da tarefa, elas realizam algo nunca feito antes, e este é o cerne do que chamamos desenvolvimento. A ideia não é nova, senão vejamos o que diz Myrtle McGraw uma pesquisadora clássica do desenvolvimento motor infantil:

“....desenvolvimento realmente envolve a emergência de algo novo – uma forma de comportar-se (agir) que o indivíduo nunca experimentou anteriormente.” (p.300, McGraw, 1935)

Ainda há quem pense o desenvolvimento como o desenrolar de um tecido onde as fases e estágios já se encontram escritos em capítulos e que é governado por relógios moleculares ou condicionado por um ambiente onipotente. Nessas visões resta pouco espaço para o indivíduo que é visto, assim, como **objeto do desenvolvimento**. Ao pensar assim, dá-se grande importância a normas e referências de desenvolvimento associados à idade, por entendê-lo como um processo regular, determinístico, ou seja, como dissemos anteriormente, como se fosse inevitável passar por essas fases e estágios numa idade prevista.

Pensar dessa maneira traz consequências importantes para o ensino e a avaliação da aprendizagem. O comportamento das crianças é avaliado de acordo com as fases de desenvolvimento e juízos de valor são emitidos dizendo se a criança está adiantada para sua idade, normal para sua idade, ou pior, se está atrasada para sua idade. As fases e os estágios de desenvolvimento, que originalmente foram pensados para servir de referenciais para analisar o comportamento da criança, passaram por uma sutil, mas importante mudança de perspectiva, e acabaram se tornando metas a serem

alcançadas, ou adotadas como referencial para poder decretar a normalidade, ou não, de uma pessoa.

Na proposta pedagógica do Clube Escola adotaremos outra forma de ver o desenvolvimento humano que, mesmo sem descartar o papel dos agentes biológicos e dos ambientais, entende que *o desenvolver-se ocorre na medida em que o indivíduo age, ativamente, no meio físico e social*. Nesse processo, o indivíduo explora seus graus de liberdade - conjunto de elementos biopsicológicos - ao efetuar ações e efetivar resultados. Ele explora os meios e os fins influenciando as pessoas que estão no seu entorno (pais, cuidadores, irmãos, parentes, amigos, professores, etc.), e sendo influenciado por elas. E mais, suas ações têm consequências internas pois alteram o fluxo de influências neurais e genéticas.

O desenvolvimento corresponde às transições pelas quais o indivíduo passa a partir da construção da sua própria experiência no espaço pessoal e no espaço social, o indivíduo é, assim **sujeito do desenvolvimento**.

Aqui não falaremos de uma sequência de desenvolvimento, mas de *trilhas desenvolvimentistas*. Trilhas são feitas passo a passo. Mais do que uma trilha pode seguir para um mesmo sentido. Quando nos deparamos com casos considerados como patológicos, eles são exemplos de trilhas que chegaram a becos sem saída. Indivíduos virtuosos nas artes, incluindo aqui a música, a dança, a expressão corporal, o teatro e o esporte, são exemplos dos que percorreram as trilhas difíceis. Mas há ainda as trilhas que são amigáveis – fáceis de seguir, que não requerem muito esforço, primam pela economia e proporcionam belas vistas (experiências). Essas tendem a ser seguidas por muitos e representam aquilo que mais se aproxima da noção de sequência de desenvolvimento na visão tradicional sobre esse fenômeno.

Por exemplo, pensemos no andar bipedal independente. Esse desenvolvimento é observado da mesma forma em vários indivíduos e se torna um exemplo de uma trilha amigável. Porém, alguns indivíduos mostrarão outras possibilidades, ou seja, trilharão outros caminhos. A variabilidade encontrada entre indivíduos resulta da história de suas interações num mundo que percorre desde a dimensão física até a sociocultural. Imagine: como seria a trilha

desenvolvimentista para um estado esperado de locomoção independente de um indivíduo que nascesse numa base lunar do futuro e lá vivesse o primeiro ano de vida, considerando que a força da gravidade na Lua corresponde a 1/6 da mesma força que atua sobre nós na Terra? Imagine ainda que um bebê venha a nascer no seio de uma cultura que privilegia o galope como modo social mais aceito de locomoção independente: qual seria a trilha desenvolvimentista a ser seguida nesse caso? Os dois exemplos são esdrúxulos e extremos, mas não são irreais e servem para exercitarmos a noção de que no desenvolvimento não seguimos uma sequência, mas trilhas. Nesse processo, há um conjunto de elementos, incluindo o que é herdado genética e culturalmente, que pode contribuir para que muitos sigam a mesma trilha, ou na verdade, trilhas muito similares que, vistas à distância, parecem uma única e principal avenida. Nessa concepção, pode-se contemplar a ideia de fases e estágios associados às faixas etárias na infância e adolescência. Mas as fases e os estágios são apenas referenciais, pontos de partida para analisar, mais detalhadamente, o contexto do desenvolvimento onde a criança e o jovem trilham o seu próprio processo de desenvolvimento.

Com base nesse conceito de desenvolvimento, em que o indivíduo é sujeito do desenvolvimento, nos aproximamos do conceito de desenvolvimento humano que é o protagonista de uma ação mundial promovida pelas Nações Unidas para forjar políticas públicas que tenham como finalidade a promoção da qualidade de vida das pessoas de todo mundo:

**“...desenvolvimento humano ... um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser..”**

O esporte, como concebido na presente proposta, oferece a oportunidade e os meios para que o indivíduo construa sua experiência, experimente e exercite escolhas e desenvolva suas competências.

#### **O que significa competência?**

Competência, aqui, é compreendida como a capacidade do indivíduo agir de maneira eficiente em determinada situação/desafio proposto a ele a partir de

conhecimentos que possui ou adquire, mas sem limitar-se exclusivamente a estes conhecimentos.

Competência, significa exercitar um 'saber como' em detrimento de um 'saber que', dando assim uma noção de dinamismo e movimento. Não basta dominarmos o que devemos saber, mas como devemos saber e, assim, necessariamente, a noção de competência remete à ação com os outros, consigo mesmo e com o ambiente.

Na prática esportiva, de uma forma ampla, a criança e o jovem são levados a explorar suas possibilidades, experimentar, testar, avaliar, modificar suas ações e atitudes fazendo da prática esportiva um laboratório de seu desenvolvimento. Com suas regras, suas metas, seus desafios, suas demandas por inovação e superação, o esporte oferece parâmetros contra os quais o indivíduo mensura suas mudanças e explora novas trilhas de desenvolvimento.

Antes de prosseguir, vamos guardar em mente algumas coisas:

1º. Sobre a relação entre movimento, esporte e desenvolvimento:

- O **mover-se** é essencial para vida, pois nos permite interagir no mundo que é a fonte para o **desenvolvimento humano**.
- O **mover-se no esporte** permite ao indivíduo explorar seus graus de liberdade e os graus de liberdade das tarefas que compõem o esporte, assim, o indivíduo experimenta vários processos que constituem competências cognitivas, afetivas, relacionais.
- O **mover-se** que compõe o **esporte** subsidia o **desenvolvimento** e é, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo.

2º: Sobre as duas possibilidades de se entender o desenvolvimento:

**O indivíduo é sujeito do desenvolvimento** quando este é concebido como um processo de construção da experiência por parte do indivíduo. É por meio das experiências e a partir delas que o indivíduo adquire competências, transforma o mundo ao seu redor, e é influenciado por ele. Ao invés de sequencia de desenvolvimento, o correto é pensar em trilha desenvolvimentista, que é o registro da **historia de cada indivíduo** balizada pela **história de todos os indivíduos** – seja no plano biológico, seja no sociocultural.

As trilhas individuais se assemelham, em muitos aspectos, à ideia de universalidade na sequência, mas também se diferenciam de forma importante ao se destacar o papel da experiência individual.

A visão do desenvolvimento, aqui, é probabilística, não determinística.

## 2.2 O Esporte como ação torna o indivíduo sujeito do desenvolvimento

A prática do esporte, entendido como verbo, permite ao indivíduo conhecer num sentido tácito – ele conhece, mas não sabe que conhece. Esse conhecimento tácito está no cerne do desenvolvimento das ações motoras. Sem ele não é possível explorar os graus de liberdade que as atividades compreendidas pelo esporte oferecem.

Aqui cabe um momento para refletirmos sobre o esporte em relação ao “movimento” e à “ação”. Quando observamos uma pessoa a realizar várias vezes um chute ao gol, temos claro que ela fez sempre a mesma coisa, todavia, se observarmos um pouco mais, teremos a impressão que ela não fez sempre a mesma coisa. Esse paradoxo se explica pela relação que existe entre ação e movimento. A **ação é definida pelo objetivo** que se pretende alcançar, pela nossa **intenção**, no nosso exemplo, chutar ao gol. O **movimento é definido pela forma como os segmentos corporais são deslocados**, no exemplo, a posição do pé de apoio, o deslocamento da perna de chute, o deslocamento do braço contra-lateral, etc.. Poderíamos detalhar, em termos espaciais e temporais, o que cada parte do corpo faz no chute. A pessoa ao chutar várias vezes ao gol realiza sempre a mesma ação, mas os movimentos podem e, certamente serão diferentes, pois, de um chute para o outro, mudam as posições do corpo, dos segmentos corporais, ainda que minimamente.

Assim é importante ter em mente que:

A **ação** é definida pelo objetivo que buscamos alcançar no meio ambiente físico e social. O objetivo se constrói a partir de nossa **intenção** que, por sua vez, é permeada pelo **significado** (valores que atribuímos a algo) e **contexto** (físico e social).

A ação é motora porque os movimentos são parte essencial para sua realização.

**Um exemplo: o Xadrez e o Lance Livre do Basquetebol.**

Jogar xadrez e realizar um Lance Livre envolvem ação, mas no Lance Livre ela é essencialmente motora para o executante/ator/agente. No Xadrez ela é essencialmente intelectual para o executante/ator/agente. No Xadrez, uma vez que se declare a jogada a ser feita - "Cavalo para terceira casa da coluna do Bispo Rei" - qualquer pessoa pode ir lá ao tabuleiro e mover a peça. Isso não altera o resultado da jogada proposta. O mesmo não é válido para o Lance Livre - se na hora do Lance Livre eu chamo o Kobe Bryant para efetuá-lo os meus adversários não vão aceitar. Uma vez que eu tenho claro o objetivo da ação eu posso escolher diferentes caminhos (movimentos) para alcançá-la. Isso não quer dizer que eu fique, a toda hora, variando os meios para alcançar o mesmo fim. Uma situação em que fazemos isso de forma deliberada é na brincadeira e no jogar, dimensões do esporte. No esporte, o jogador habilidoso "brinca" de alcançar o mesmo fim por diferentes meios - ele diz que assim o esporte lhe dá prazer (embora o adversário nem sempre compartilhe do mesmo sentimento). O fato é que fazer isso é, no mais das vezes, essencial para suplantar um adversário que espera sempre que seu oponente realize não só a mesma ação, mas a mesma relação meio-fim (um determinado conjunto de movimentos para um objetivo). Quando ele modifica essa relação, o adversário é pego de surpresa. Por isso eu diria que:

(1) ensinamos ações motoras nos esportes e atividades (danças, ginásticas, acrobacias), isso implica em contextualizar movimentos, e não repeti-los;

(2) o aprendiz, ao longo do processo, forma uma compreensão da relação meio-fim que implica em ter atenção para os elementos do contexto que são relevantes para ação, das possíveis decisões que podem ser tomadas a cada situação e dos requisitos necessários para implementar as diferentes soluções.

Para finalizar, destacamos mais um ponto:

O mover-se em suas diversas formas, ritualizadas na brincadeira, no jogo, na dança, no esporte, na expressão corporal, na arte, reveste-se de certa magia por nos fazer vivenciar um **conhecer encarnado** - esse saber que antecede a compreensão humana - que é **um conhecer a si mesmo**, essencial para a construção da **experiência que faz do indivíduo sujeito do desenvolvimento**. A prática do esporte, o esporte como um verbo, uma ação propicia um **conhecer no mover-se do esporte**.

### 2.3 O Esporte oferece referenciais para o desenvolvimento humano

O Esporte, como o espaço e o tempo da ação motora, proporciona ao indivíduo as condições para trabalhar com uma linguagem pouco conhecida até mesmo por nós, profissionais de Educação Física: trata-se da linguagem que alguns chamam de *proprioceptiva*, outros de *cinestésica*.

O mundo como percebemos depende diretamente do nosso corpo, da sua história biológica, da sua história sociocultural. O corpo é a medida do mundo ao redor. Pense no nosso corpo como uma régua, como uma trena. O que percebemos é balizado por ele, pelo nosso corpo. Para tanto, agimos sobre as coisas, tocando, sentindo, ouvindo, cheirando, portando, entre tantas outras ações que efetuamos. A percepção é permeada pela ação do indivíduo no seu entorno, não havendo, portanto distinção entre o perceber e o agir, um depende da outra.

A experiência da prática esportiva, ao propiciar um **conhecer no mover-se do esporte**, abre a possibilidade de outras dimensões de conhecer. Aqui fazemos uma adaptação do exposto por Arnold em seu texto sobre o significado do movimento e da Educação Física. Ele menciona as três dimensões do conceito de movimento: a) Educação sobre o movimento, b) Educação por meio do movimento, e c) **Educação no mover-se**. Essa última dimensão foi traduzida e interpretada no Brasil e em nosso meio como “educação do movimento” ou “aprendizagem do movimento”, ambas traduções inadequadas tanto do ponto de vista gramatical, quanto do conteúdo. A orientação filosófica fenomenológica que serve como base para Arnold implica em entender a educação embebida no mover-se intencional do indivíduo, pleno de significados e contextualizado.

**Para saber mais:** ver os verbetes **movimento humano** e **se-movimentar** no Dicionário Crítico de Educação Física de autoria de F.J.González & P. E. Fensterseifer (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

O esporte como ação possibilita um **conhecer sobre o esporte enquanto atividade humana, prática sociocultural e física**, e também um **conhecer por meio do esporte**. Esse conhecimento constitui os referenciais para que a **prática esportiva** seja, ao mesmo tempo, **o objeto da aquisição**

**de competências e o praticante seja o sujeito da aquisição de competências.**

### **O conhecer no mover-se do esporte**

O conhecer no mover-se do esporte, o conhecer sobre o esporte e o conhecer por meio do esporte oferecem espaços e tempos para que o indivíduo, em seu processo de construção ativa da experiência, enverede por processos de aquisição em quatro dimensões, conhecidas como os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

#### *OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: UMA SÍNTESE*

**APRENDER A CONHECER:** objetiva levar o indivíduo à aventura do conhecer, de compreender o mundo, de desvelar aquilo que o cerca, a exercer o poder de observação e experimentação, a capacidade de análise e de síntese para que o indivíduo participe ativamente da construção do conhecimento.

**APRENDER A FAZER:** na composição das competências humanas, *o conhecer* é sempre atrelado ao *fazer*. Aqui não se fala num fazer mecânico sem significado, repetitivo, sem compreensão. O aprender a fazer implica no indivíduo ser ciente de seus recursos e competências para transformar o mundo ao seu redor, para saber usar os seus conhecimentos na lida com um mundo em constante transformação.

**APRENDER A CONVIVER:** a resolução de muitos problemas modernos demanda a aprendizagem do convívio com o outro na sociedade, com o que é diverso; aprender a conviver não se dá apenas no sentido de aceitar o diferente, mas, sobretudo, de aproveitar as diferenças de cada um para tornar o mundo mais habitável para todos.

**APRENDER A SER:** significa apreender que para **ser** é preciso sempre **tornar-se**. Implica em ter consciência de sua identidade, ou seja, em reconhecer em suas competências o seu potencial para mudar e modificar o seu entorno. Implica em constante “auto-atualização” do indivíduo, que age, portanto, como **sujeito do próprio desenvolvimento**.

## **O conhecer por meio do esporte**

Vamos falar agora sobre o **conhecer por meio do esporte**. Entendendo que o desenvolvimento compreende, entre outros aspectos, conhecer melhor a si e ao mundo em que se vive, podemos afirmar que um dos processos pelos quais o desenvolvimento humano pode ser promovido envolve a aquisição dos mais diversos conhecimentos por meio do esporte.

As modalidades esportivas, em si, geram questões e reflexões que remetem a outras dimensões do pensamento, da emoção, da afetividade, da socialização. Por exemplo, ao se discutir com jovens sobre o que torna a dança algo tão especial, pode-se enveredar por uma discussão sobre o tema da estética. Ou ainda, numa situação de aula, o educador pode aproveitar para levar os alunos a buscarem uma composição dos times participantes de modo que eles se equivalham em competência, para se conseguir uma competição mais equilibrada. O educador pode, ainda, acrescentar maior pontuação a um gol feito com participação coletiva e menor pontuação a gols feitos por jogadas exclusivamente individuais. Nessas circunstâncias, os praticantes vivenciam experiências de relações sociais que envolvem cooperação e atitudes de inclusão, num contexto que é eminentemente competitivo.

Com o **conhecer por meio do esporte** ensinamos explorar as situações que a prática esportiva oferece no que diz respeito a processos que envolvem estabelecer metas, perseverar na busca dessas metas, balizar a percepção de competência de si com realizações concretas, análise dos sucessos, fracassos, erros e acertos. Permite, também, confrontar as tendências individuais com as vontades de outros, trafegar no *continuum* que vai do interesse pessoal ao interesse coletivo. Além disso, permite experimentar o esforço e os desafios de superar a si e ao outro. Esses processos se associam na construção de competências cognitivas, afetivo-emocionais e relacionais e, a partir delas, e atentando para as mudanças que os aprendizes apresentam, é possível construir indicadores que possam ser aplicados na avaliação do desenvolvimento humano no contexto do Clube Escola.

## O conhecer sobre o esporte

No **conhecer sobre o esporte** temos uma dimensão que pode ser considerada de dois pontos de vista: a) como uma forma racional de questionamento e b) como um objeto de estudo.

(a) como uma **forma racional de questionamento** envolve questionamentos como: Por que o esporte é tão presente na mídia? O que determina o sucesso numa prática esportiva? O esporte pode ser benéfico para o desenvolvimento humano? A prática esportiva pode me ajudar a ser mais assertivo? Como posso iniciar a prática de um esporte? Qual o lugar do esporte na cultura? Essas e outras formas de questionamentos podem ser feitas por qualquer pessoa que tenha um interesse no esporte como uma prática regular ou mesmo como um fenômeno cultural tão presente na vida das pessoas.

(b) como um **objeto de estudo**, se remete a diferentes áreas de estudo que tomam o movimento de seres vivos, de forma geral, e dos seres humanos de modo particular, como matéria de investigação científica, algo que compreende a física, anatomia, fisiologia, psicologia, antropologia, sociologia, entre outras. O interesse dessa investigação pode ser “puro” ou voltado para questões práticas como: Qual o melhor método treinamento para o futebol? Qual a melhor disposição para um teclado de computador? Qual o melhor exercício físico para a reabilitação cardíaca? Em qualquer instância, acadêmica ou prática, o interesse pelo “movimento” é a tônica.

Assim, no **conhecer sobre o esporte** buscamos promover situações significativas em que a criança e o jovem apreendam o que chamamos de “lógica natural” de cada modalidade esportiva: suas regras, princípios básicos de organização, as bases para a eficiência e eficácia em sua prática. Sobretudo, projeta-se uma prática em que a criança e o jovem façam desse conhecer um exercício para entender a própria sociedade em que vivem, posto que o esporte é fruto de tradições culturais, de processos históricos socioculturais, e que nele se manifestam forças políticas e econômicas.

Em síntese, o desenvolvimento humano pode ser promovido por meio do esporte porque sua prática, se organizada adequadamente, oferece oportunidade para a experiência ativa do indivíduo que o leva a conhecer nas suas diferentes dimensões, como sintetizado no quadro a seguir:

- ✓ **Conhecer no mover-se do esporte:** compreende os processos de aquisição da ação motora resultando numa forma de **conhecimento encarnado**.
- ✓ **Conhecer por meio do esporte:** envolve a formação, seleção e exercício de competências associadas aos processos de tomada de decisão, de motivação, de socialização.
- ✓ **Conhecer sobre o esporte;** consiste no domínio da lógica do esporte, no conhecimento de informações sobre ele – suas regras, princípios de organização e de eficiência e eficácia. Nesse processo, o aprendiz apreende os sentidos e significados do esporte numa perspectiva histórica, sociocultural, além das forças políticas e econômicas que nele se refletem.

O desenvolvimento humano, portanto, não se dá por partes, ele incorre num processo intrincado onde muitos elementos, a todo tempo, se modificam e interagem. As divisões que aqui estabelecemos, sejam entre os diferentes tipos de conhecer associados ao esporte, sejam em relação às formas e tipos de aprendizagem, constituem uma maneira de dar sentido a um processo em que tais conheceres e aprendizagens se entrelaçam de forma dinâmica no tempo.

### **Os quatro pilares da educação esportiva**

Praticado em qualquer nível de desempenho, e com as mais diversas finalidades, um ponto é claro: **o esporte sempre educa**. As experiências vividas no contexto esportivo trazem as mais diferentes lições às mais diferentes pessoas. O que é importante para os educadores, gestores e para o público em geral é compreender a forma e a direção em que esse processo ocorre.

O esporte é um fenômeno cultural resultante de um processo evolutivo e acumulativo. É importante lembrar-se da pesada carga de informações que existe hoje ao seu redor, sendo essa uma bagagem cada vez mais pesada, e, às vezes, por conter contradições, torna-se difícil de carregar.

Para efetivar as conquistas positivas que o esporte pode oferecer, seu aprendizado deve superar o aspecto tecnicista e o viés que a prática esportiva é somente para alguns poucos. Para isso, o ensino do esporte deve ser considerado em toda a sua magnitude de expressões humanas e se apoiar em

quatro pilares, relacionados aos quatro pilares da educação preconizados pela UNESCO, para ser ensinado com qualidade:

### ***APRENDER A CONHECER O ESPORTE***

Quando se adquire conhecimentos sobre o esporte, quando se adquire conhecimentos por meio do esporte e quando se adquire conhecimentos no mover-se do esporte, pode-se dizer que se aprendeu a conhecer o esporte.

O esporte é um conjunto de conhecimentos e informações que se acumularam e se modificaram ao longo do tempo. Essa evolução é infinita e durará enquanto o esporte existir. O aumento dos saberes esportivos, seus princípios, meios e consequências; as formas como se desenvolve e principalmente seus conteúdos, com suas histórias e significados, alimentam as curiosidades, o senso crítico e aumentam o senso do real e do agora.

O esporte é um meio de compreender o mundo que nos rodeia exercitando nossa memória, atenção e raciocínio. Convida-nos a empreender investigações e a interligar aquilo que é concreto com o abstrato.

É importante ressaltar que uma dimensão bastante importante, é saber conhecer o esporte a ponto de se apropriar a melhor maneira de se aprender esporte a ponto de beneficiar-se da educação esportiva ao longo de toda a vida.

### ***APRENDER A FAZER O ESPORTE***

Todo conhecimento adquirido no contexto esportivo está voltado à formação de pessoas que aprendam a praticar esporte, aprendam a ser espectadores do esporte, e porque não dizer, aprendam a organizar e gerenciar as atividades esportivas.

Conhecer, portanto, não é algo desvinculado do fazer.

Como separar o conhecimento da prática, se fazer pressupõe conhecer? Como adaptar e planejar o aprendizado de uma disputa ou uma jogada que ainda não ocorreu? O “fazer” esportivo é considerado por muitos como a essência do esporte, pois é também seu lado mais concreto por ser mais facilmente mensurável. No entanto, ao nos depararmos com essa questão do fazer, visualizamos alguns dos aspectos que a tornam tão complexa: se deve ser feito, como, onde, quando será feito? Quem estará conosco para nos ajudar ou para nos desafiar? Quais seriam as demandas energéticas que se deve mobilizar para o fazer/executar? Como devemos quantificar nossa eficiência ao fazer?

### **APRENDER A CONVIVER ATRAVÉS E NO ESPORTE**

Quando alguém conhece sobre o esporte, por meio do esporte e no mover-se do esporte, o que se pretende é que desenvolva uma série de relacionamentos que lhe permitam conviver nos meios esportivos (no esporte) como também em outros contextos (através do esporte).

Existe uma série de riscos e perigos existentes no mundo se considerarmos que os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as características do grupo da qual pertence e a de desprezar ou alimentar preconceitos sobre outros grupos ou pessoas. As modalidades esportivas possuem diversos tipos de rituais que reafirmam o respeito entre os adversários, os árbitros e o público através do *fair play* ou jogo limpo. Por seu contexto igualitário determinado pelas regras, o preconceito e as hostilidades podem desaparecer e dar lugar até a cooperação ou a amizade mais fraterna.

O desafio maior se estabelece na relação entre o que se deseja ensinar e o que de fato é ensinado em toda a sua totalidade, pois a presença da cultura da paz nos contatos, relacionamentos e comunicações que fazemos diariamente está veiculada à forma como nos relacionamos com a diversidade de pessoas e situações do dia a dia. A resolução de problemas de forma pacífica, o respeito às diferenças entre pessoas e grupos, sua maneira e expressão; seu tempo e seu espaço.

## **APRENDER A SER ATRAVÉS E NO ESPORTE**

O aprendizado da convivência; dos conteúdos e técnicas corporais presentes no contexto esportivo; o que se espera é que esses aprendizados culminem no desenvolvimento integral da pessoa, no seu aprender a ser. Podemos afirmar que o conhecer o esporte, o conhecer por meio do esporte e o conhecer no mover-se do esporte, todos juntos possuem um único objetivo, formar o ser humano que aprenda a ser no contexto e fora do contexto do esporte.

Talvez a dimensão mais complexa por ser a união de todas as anteriores: um sentido educacional pleno; inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal para preparar e formular seus próprios juízos de valor a respeito de suas ações e dos demais nas diferentes circunstâncias da vida. É a compreensão da felicidade e ir ao seu alcance. A busca do potencial individual de cada um e a valorização de suas demandas e seus desejos.

### **3. Por que e pra que aprender esporte**

Não é de hoje que debatemos a respeito da importância do esporte em nossas vidas. O esporte está presente de diversas formas: seja quando vibramos com nossos ídolos esportivos, seja quando reproduzimos a polêmica dos comentaristas futebolísticos de domingo nas conversas com nossos amigos, ou mesmo na prática esportiva do dia a dia.

No Brasil, o esporte tem grande penetração social, mobiliza camadas significativas da sociedade, alivia tensões sociais, movimenta milhões em recursos materiais e financeiros, possui uma variedade incrível de formas e manifestações tão diversas quanto as pessoas que o praticam e é, por suas possibilidades educativas reconhecidas, uma das manifestações que mais tem capacidade de influenciar a infância e a juventude a potencializarem o seu desenvolvimento, buscarem saúde e hábitos saudáveis.

Todo esse poder é expresso em afirmações muito comuns como: “o esporte tira a criança da rua”, “o esporte afasta as crianças das drogas”. Quem

trabalha e acredita no esporte pode concordar com essas afirmações, mas não parece uma visão um tanto, parcial, idealizada e superficial sobre ele? Quem não conhece “causos” de crianças que abandonaram precocemente a prática esportiva por tamanho estresse e pressão que tiveram que carregar muitas vezes acompanhadas de lesões? Ou mesmo casos de praticantes que, ao buscar melhorar seu desempenho, utilizaram substâncias nocivas à saúde, mas que potencializavam algum resultado em curto prazo?

Pois é, o esporte parece não ser o salvador da pátria...

Nesse texto, buscamos promover um olhar mais complexo e integrador sobre o fenômeno esporte e sobre suas possibilidades educativas para quem o pratica em qualquer contexto.

### 3.1 Esporte como meio e esporte como fim

Os benefícios associados ao esporte são inúmeros. Esse esporte, que é direito, que é um fenômeno sociocultural que mobiliza multidões, tem um potencial enorme para envolver e desenvolver pessoas.

E de onde vem toda essa potência?

O **esporte** é um conjunto de práticas culturais. O esporte é, além disso, **uma ação**, como **verbo**, cujo sentido é o de criar, inovar, ter prazer, sair do normal, sair da norma, divagar.

O ser humano vive em processo contínuo de aquisição de conhecimento. Pode-se dizer que sua **lida diária é o conhecer**. Diante disso, pensar no esporte como verbo, como ação, envolve primeiro um conhecer sensório-motor que é a base para todo desenvolvimento. O conhecer sensório-motor se integra ao conhecer intelectual, abstrato, simbólico, sendo muito difícil estabelecer se um tipo de conhecer vem antes do outro, ou se ocorrem ao mesmo tempo.

Para falar sobre isso, vamos dar um exemplo: um fato que ocorreu no esporte:

*Guadalajara, México, 1970*

Cai a tarde no Estádio Jalisco. Todos já aguardam o apito final que dará o passaporte para a final da Copa ao escrete verde-amarelo que vence o Uruguai por 3x1. Mas ainda há tempo para uma jogada: a bola tomada na lateral esquerda do campo brasileiro é lançada a Jairzinho que rapidamente a toca para Tostão já na intermediária esquerda do campo uruguaio. Tostão percebe Pelé se

deslocando por trás da zaga, em diagonal do flanco direito para a cabeça da grande área adversária.

O arqueiro uruguaio Mazurkiewicz antevê o pensamento de Tostão e deixa a sua meta em direção à meia lua da grande área. A essa altura Tostão já lançou a bola num ponto “futuro” na direção da grande área celeste. O estádio inteiro se levanta na mesma dúvida: quem chegará primeiro à bola: Pelé? Mazurkiewicz? Ambos? No encontro dos três, a bola (a alguns palmos da meia lua da grande área), Pelé (ainda em diagonal, da direita para a esquerda e literalmente a dois passos da bola) e Mazurkiewicz (pronto para interceptar os dois, Pelé e a bola).

Súbito, a plateia, os jogadores, as comissões técnicas prendem a respiração. Todos assistem o atônito guarda-metas uruguaio congelado no gesto, na surpresa ao ver a bola passando a palmos de sua perna esquerda enquanto Pelé passa pela sua direita, como se ambos, Pelé e a bola, nada tivessem a ver um com o outro e muito menos com o goleiro. São necessários alguns segundos para que Mazurkiewicz e todos no estádio entendam o que aconteceu, mas agora Pelé já passou por trás do *goalkeeper*, a bola já próxima ao bico esquerdo da pequena área diminui seu ritmo, esperando Pelé. Os zagueiros uruguaio correm em desespero para proteger o gol vazio. Pelé ainda alonga os segundos ao perceber que um zagueiro está prestes a chegar à sua meta, ao lado da trave direita e assim, toca a bola no seu contrapé na direção oposta.

Caprichosamente a bola, até então acomodada com Pelé, resolve ir para a linha de fundo, passando a alguns centímetros da trave esquerda da seleção celeste. Todos dão um grito ao avesso, afinal o gol não saiu, mas o que sucedeu ali? Uma resposta pode ser encontrada na escrita de um dos protagonistas da jogada aqui relatada. É a palavra do senhor Eduardo Gonçalves, médico psiquiatra, também conhecido como Tostão, que diz: *Reunia as qualidades principais para a posição: o passe correto, antevisão da jogada, cabeça em pé sem olhar para a bola, vendo o companheiro livre se movimentando antes da bola chegar aos meus pés, e estar presente na área, no momento certo, no lugar certo para fazer o gol. Não é a bola que procura o artilheiro; é ele que sabe antes dos outros onde a bola vai chegar. Como sabe? Sabendo. Ele sabe, mas não sabe que sabe. Existe um saber que antecede a compreensão humana.* (p.18)<sup>1</sup>

Disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=fxu237ZGs7A> .

No relato acima e na reflexão de Tostão, nos vemos diante de um conhecer que antecede o “conhecer” tradicional do qual se costuma falar e que normalmente se pensa que é o mais importante na formação das pessoas: o conhecimento de conceitos, teorias, informações sobre dados obtidos diretamente por nossa experiência ou não.

Quando Tostão fala de **um saber que antecede a compreensão humana**, ele se refere a um conhecer que só é possível por sermos um corpo que age fisicamente, concretamente, no mundo que nos rodeia. Esse saber não se restringe às altas performances de um Pelé, de um Tostão. Esse tipo de conhecimento está presente em cada ação que realizamos no dia-a-dia.

Você que lê este texto, se hoje tomou o seu no café da manhã, por exemplo, fez uso desse saber quando moveu a sua mão em direção à xícara, pegou-a e levou-a até boca para beber o seu conteúdo. Isso é ação. E essa ação está repleta de conhecimentos. Quer ver?

O ato de levar a xícara à boca envolve:

- *cálculos de direção*: onde está a xícara, onde eu estou?
- *de força*: a xícara está cheia, está quase vazia?
- *de tempo*: quando a xícara chegará na proximidade dos meus lábios? Quando devo abrir a boca?

E isso é para falar de apenas uma pequena porção deles.

Fazemos isso todo dia e não nos damos conta de que sabemos toda essa Física do tomar o café matinal. Sabemos, mas não sabemos que sabemos, e não damos importância para tudo isso que sabemos.

A prática do esporte entendido como verbo, permite ao indivíduo **conhecer num sentido tácito** – *ele conhece, mas não sabe que conhece*. Esse conhecimento tácito está no centro do desenvolvimento das ações motoras. Sem esse desenvolvimento não é possível explorar os graus de liberdade que as atividades compreendidas pelo esporte oferecem.

**O esporte como verbo, como ação** oferece o palco para que o indivíduo experimente, explore, inove na busca de atingir seus objetivos. Nesse processo, estão ao seu dispor

> funções mentais superiores: perceber, interpretar, imaginar, planejar, programar, avaliar,

> embtidas em motivos, afetos, emoções.

**A prática esportiva é assim, um fim em si mesma** – o indivíduo se desenvolve no sentido de ser mais eficiente e eficaz no esporte.

**A prática esportiva é, também, um meio:** o indivíduo, ao praticar esporte, constitui e exercita competências cognitivas, afetivo-emocionais, sociais, e consegue melhoria das mesmas. Essas competências servirão a ele em qualquer contexto e época de sua vida.

Vejam a relação intrínseca entre esses aspectos: um indivíduo que pratica esporte, por meio e através dessa prática, aprende mais sobre o esporte: joga melhor, nada melhor, compreende mais esse fenômeno. Ao mesmo tempo, ao olhar e aceitar essa finalidade da prática esportiva ele amplia as conquistas da prática esportiva quando aprende aspectos que podem ser usados para outros fins além do esporte, como melhorar a aptidão física, a autoestima e a socialização, entre outros.

Alguém imagina um jovem participante de um programa de inclusão digital beneficiando-se dos ganhos sociais dessa participação se ele não dominar as ferramentas da informática? O raciocínio é o mesmo para o esporte. Para obter os benefícios que o esporte pode proporcionar, é essencial aprender o esporte, e isso significa aprender a executar, aprender como funciona, aprender as regras de comportamento e de convivência que permitem que alguém se saia bem no esporte e também fora dele.

A visão de desenvolvimento humano presente nessa proposta pedagógica se baseia nessa visão do esporte, como **promotor** e como **matriz** na qual ocorre o desenvolvimento.

Concordamos com os 4 princípios que João Batista Freire elencou para a prática esportiva, quando tratou da aprendizagem do futebol. Estudando e refletindo sobre os esportes em geral, escolhemos adotar esses princípios para o ensino do esporte em geral, porque sintetizam o trato pedagógico que se pretende que o educador do Clube Escola aplique em suas atividades docentes.

**1 - Ensinar esporte a todos:** É necessário garantir o direito estabelecido pela Constituição Federal, de que todo e qualquer cidadão tem o direito à prática esportiva.

**2 - Ensinar bem o esporte a todos:** Sem distinção de gênero, raça ou credo, deve-se potencializar o ensino de técnicas para se desenvolverem numa determinada prática, respeitando suas individualidades e formas de expressão. Ensinar 'bem' deve estar relacionado à evolução de cada indivíduo e também no coletivo, dentro de suas possibilidades de aprendizagem.

**3 - Ensinar mais do que esporte a todos:** É fundamental que o aluno consiga compreender suas práticas, discuti-las, participar de seu planejamento, ter iniciativa, lidar com emoções, e outros comportamentos que possibilitem ganhos para além do esporte, ganhos para a vida, para a formação de uma vida cidadã.

**4 - Ensinar a gostar de esporte:** estimular o gosto e o prazer pela prática esportiva é imprescindível para a permanência do indivíduo na prática e para garantir a longevidade dessa permanência ao longo de sua vida.

### 3.2 As manifestações do esporte

Segundo a legislação brasileira, o esporte (ou desporto, como consta no texto original) pode ser reconhecido nas seguintes manifestações:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.

Essa divisão é hoje aceita e bastante difundida, sendo utilizada por muitas instituições para definir a característica da prática esportiva que oferece, e, especialmente, **a finalidade dos seus praticantes ao se dedicarem ao esporte.**

Há que se ter cuidado com as interpretações dadas a essa divisão, pois podem reforçar um olhar fragmentado e reducionista sobre o esporte com o qual não concordamos. Esse olhar fragmentado se percebe quando alguém afirma que o esporte só é educacional se não tiver competição; ou então que o esporte de rendimento é contrário à iniciação esportiva; que só a iniciação esportiva promove o desenvolvimento integral dos praticantes; que o esporte só tem um lado, o da mercantilização e da exploração pela sociedade capitalista. Percebe-se que esses olhares são falsos e enviesados. É falso quando se constata que, por exemplo, ao final de um Campeonato Brasileiro de futebol ou dos Jogos Olímpicos, muitas crianças e adolescentes se sentem mais estimulados e passam a querer mais praticar esporte na escola, em clubes públicos ou em outros locais. Ou seja, veja aí o esporte de rendimento estimulando o esporte educacional e de participação. É falso quando se nota que muitos adultos que praticam esporte aos finais de semana na quadra do bairro se inspiraram a começar a praticar a atividade física que hoje praticam porque quiseram, um dia, serem atletas de alto rendimento e se esforçaram para isso. É falso quando se afirma que toda criança que vai para um clube aprender um esporte só continuará a praticá-lo se conseguir ser atleta de alto rendimento. É falso quando se nega que, mesmo contando com as pressões que o atleta de rendimento sofre por melhores resultados, alguns dos motivos para que continue a treinar e a competir é porque se diverte e encontra os amigos.

É preciso considerar que uma mesma pessoa pode ter mais do que uma finalidade para se dedicar ao esporte, e que essas finalidades podem mudar ao longo de sua vida.

Mesmo com todas essas críticas a respeito da falsa divisão das manifestações do esporte, o Programa Clube Escola se classifica como um programa de esporte educacional, pois visa proporcionar o desenvolvimento integral das pessoas, em especial das crianças e dos adolescentes.

O esporte educacional, que fique bem claro, não exclui a possibilidade que alguém que participa do Programa Clube Escola venha a se dedicar ao esporte de rendimento, ainda que não seja esse o seu objetivo principal. No Clube Escola a competição não é vista como um mal, como alguns gostam de destacar. Ela é vista como a essência do esporte e, quando bem conduzida por educadores bem preparados, oferece excelentes oportunidades para que se aprendam lições positivas para o resto da vida, inclusive para que aprenda a cooperação que, muitas vezes, é vista como antagônica à competição no esporte.

Em qualquer circunstância ou modelo esportivo, o grau em que a prática esportiva será capaz de promover o desenvolvimento humano dependerá da intenção, conhecimento, valores morais e éticos de professores, técnicos, participantes, entre outros envolvidos no processo.

Não queremos buscar oposições, nem dicotomizar as manifestações: uma é do mal, uma é do bem; uma promove a saúde, a outra prejudica; mas queremos buscar as relações entre as manifestações. Não são 3 esportes diferentes - *educacional, participação, rendimento* - , mas situações e contextos que promovem diferentes envolvimentos humanos com um esporte que é único.

O mesmo sujeito pode envolver-se nas diferentes manifestações de acordo com seus interesses, em diferentes momentos da sua vida, ou até numa mesma semana. Uma criança que começa a jogar bola despretensiosamente aos finais de semana, no parque, com seus amigos, pode gostar tanto da atividade que decide jogar melhor a ponto de procurar uma escolinha de esportes para isso. Ela pode manter seu interesse restrito em jogar melhor e, assim, aproveitar de uma forma diferente sua atividade de lazer no parque, mas, por outro lado, também pode desejar ser um atleta e ser

encaminhado para um clube, por exemplo. Esse sujeito, que teve seu interesse no esporte despertado numa atividade de lazer, depois procurou se filiar a uma prática sistematizada, pode vir a tornar-se um atleta, disputando campeonatos promovidos pela federação esportiva e, ao mesmo tempo, nunca abandonar sua prática de lazer aos finais de semana. Porém, não podemos deixar de considerar a possibilidade de ele vir a parar de praticar por um tempo, por conta da sua rotina, e de retornar quando for possível.

Essa pessoa pode, além de chegar a ser um atleta de rendimento e alguém que pratica o esporte participação nas horas de lazer, ser um conhecedor e apreciador do esporte, frequentar estádios e ginásios para assistir a eventos, assinar todos os canais de esporte da TV por assinatura para não perder um lance, estimular seus filhos e familiares a terem o mesmo gosto pela prática esportiva, de acordo com o interesse de cada um, ou seja, alguém que amplia a sua educação e a educação de outras pessoas por meio das atividades esportivas.

Se pensarmos um pouco, encontraremos os mais diferentes exemplos de pessoas que percorreram os cenários descritos nas três manifestações do esporte. Afinal, cada um, de acordo com seu contexto e com as oportunidades e necessidades de sua vida, traça uma trilha desenvolvimentista própria, lembra-se?

Um olhar complexo sobre o esporte permite compreender essas relações e não negá-las. Os motivos que levam uma criança ou adolescente a procurarem o Clube Escola são diversos e podem ser originados e influenciados por qualquer uma dessas manifestações.

O conhecimento geral do fenômeno esporte e da modalidade esportiva (que inclui seu histórico, sua relação com o país, com a cidade, com a comunidade, além do conhecimento das regras), a aprendizagem dos fundamentos e sistemas de jogo que resultarão em um desempenho mais adequado, o entendimento dos papéis nos sistemas organizados para a prática de cada modalidade com a divisão de tarefas e responsabilidades e a possível aplicação de muitos desses conceitos na vida cotidiana dos participantes desse processo, certamente contribuirão com a formação desses aprendizes.

Mais do que dar um rótulo ao tipo de Esporte que será abordado na proposta pedagógica, propomos o entendimento de um conceito que envolve

aspectos voltados ao Esporte Educacional, aspectos que estão mais ligados ao Esporte de Rendimento e que, se respeitados os limites e necessidades dos praticantes, teremos resultados que trarão muita satisfação a todo o grupo (educadores, aprendizes e familiares) envolvido neste processo.

Nesse sentido, talvez a definição que melhor expresse todos esses aspectos do esporte seja aquela elaborada por Jorge Olímpio Bento:

O esporte é um palco onde entra em cena a representação do corpo, das suas possibilidades e limites, do diálogo e relação com a nossa natureza interior e exterior com a vida e o mundo. Quer se diga de crianças e jovens, adultos e idosos, carentes e deficientes, rendimento ou recreação, o esporte é em todos os casos instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida (p. 7).

#### **4. O que é comum e o que é específico nas várias modalidades esportivas**

A determinação dos aspectos comuns e específicos das modalidades esportivas depende de uma série de critérios que podem ser determinados a partir de vários fatores como o ambiente no qual as modalidades são praticadas, suas características externas (aparência), suas características internas (funcionalidade), tipos de habilidades envolvidas em sua prática, exigências físicas e cognitivas para esta prática.

As modalidades esportivas também são importantes no desenvolvimento de competências individuais e coletivas que são comuns à prática dessas modalidades.

Considerando que “competência” é a capacidade do indivíduo de agir de maneira eficiente em determinada situação proposta a partir de conhecimentos que possui ou adquire, mas sem limitar-se exclusivamente a esses conhecimentos, encontramos nas modalidades esportivas um ambiente extremamente favorável ao desenvolvimento e aprimoramento de tais competências e, conseqüentemente, do seu próprio desenvolvimento como ser humano integral.

As modalidades esportivas englobam, de maneira geral, competências dos 4 pilares da educação independentemente da classificação que a elas é atribuída. Essas competências podem ser identificadas na prática de qualquer modalidade esportiva mesmo que se considerem as diferentes situações, ambientes e necessidades específicas dessas modalidades.

No campo cognitivo, as modalidades esportivas têm um papel fundamental, pois dão ao praticante a possibilidade de aprender as diversas manifestações dessas modalidades, seja na sua prática ou na sua teoria. O conhecimento da modalidade em âmbito geral é fundamental para a compreensão da utilização dos componentes mais específicos relacionados ao jogo ou a uma prova.

No campo afetivo-motivacional, as modalidades esportivas oferecem uma quantidade enorme de oportunidades para o desenvolvimento de aspectos psicológicos como a motivação, controle de ansiedade e stress, autoestima, responsabilidade entre outros. No campo relacional, mesmo as modalidades classificadas como “individuais” têm sua importância no desenvolvimento de aspectos como a socialização, divisão de tarefas e responsabilidades, respeito e espírito de equipe.

Considerando-se todas essas competências, há inúmeras palavras que representam a essência da prática esportiva e de suas modalidades: competição, cooperação, superação, sacrifício, confronto, responsabilidade, alegria, frustração, concentração, esforço, disciplina, vitória, derrota, confiança, medo, tomada de decisão, apropriação, descobertas, desafios, disciplina, estratégia, técnica, valores culturais.

Além desses fatores comuns, deve-se considerar que, cada uma das modalidades esportivas contém uma gama de fatores específicos que são expressos pelos gestos técnicos (fundamentos), aspectos táticos e estratégicos, regras e questões culturais.

Entender a relação entre tudo o que há de comum entre as modalidades esportivas sem negligenciar suas especificidades é fundamental para que se

possa propor uma prática voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo em todas as fases de seu processo de aprendizagem e aperfeiçoamento.

#### **4.1 Classificações das modalidades esportivas segundo diferentes autores**

Diferentes especialistas buscam entender o esporte a partir de diferentes pontos de vistas, classificando as modalidades esportivas levando-se em conta variados critérios.

A classificação mais corrente entre os estudiosos, praticantes e aficionados sempre foi a clássica dualidade entre Esportes Individuais e Esportes Coletivos, classificação esta que leva em consideração somente o fato da modalidade ser praticada por um único elemento ou por um grupo de pessoas em torno da atividade.

No entanto, essa classificação não atende às múltiplas demandas do esporte, já que ela é muito genérica e não considera as diferentes possibilidades de determinados esportes, geralmente os tidos como “individuais”. Exemplos dessa situação podem ser dados no atletismo e no tênis, assim como em outras modalidades consideradas “individuais”.

O atletismo é uma modalidade classificada como individual. No entanto desconsideram-se as provas de revezamentos que têm um caráter coletivo muito importante. Evidentemente que se pode continuar considerando essas provas como individuais se levarmos em conta que cada componente da equipe executa sua tarefa em momentos diferentes de seus companheiros. Mas, a combinação e a sincronização dos movimentos e a estratégia da corrida são típicos de modalidades coletivas.

Da mesma forma, no tênis, o aspecto coletivo pode ser considerado nos jogos de duplas, quando ambos os jogadores de uma mesma equipe desempenham seus papéis em um campo comum, dividindo o mesmo espaço.

Essas abordagens apenas reforçam a necessidade de se estudar as modalidades esportivas de forma mais abrangente, ampliando o leque de possibilidades para que se possa classificá-las de maneira mais adequada, apesar de toda a diversidade de critérios que venham a ser adotada.

Os critérios adotados para classificar as modalidades esportivas são os mais variados. De uma forma geral, os critérios são externos ou internos:

- **Externos - aparência da modalidade:** leva em consideração a estrutura exterior da mesma. Ex: Tênis (esporte individual, com implemento (raquetes e bolas); Basquetebol (esporte coletivo, com implementos (bolas, tabelas)

• **Internos - funcionalidade da modalidade:** leva em consideração a estrutura funcional e o desenvolvimento da mesma. Neste critério há diferentes abordagens que vão desde a exigência física, exigência motora, estrutura pedagógica, tipo de comunicação, nível de dificuldade da tarefa, continuidade das habilidades, treinamento, mecânica dos gestos, relação entre companheiros e adversários, espaço no qual a modalidade é praticada, participação dos praticantes, experiências vividas, entre outras.

#### Exemplo 1: Judô

Pelas classificações de Bouet, Durand e Matveev, o Judô seria um esporte de combate. Já segundo Parlebás, seria um esporte de interação com o adversário. Blazquez Y Hernandez o classificam como um esporte de oposição, praticado em espaço comum e com participação simultânea.

#### Exemplo 2: futebol

Bouet o definiria como um esporte com bola. Já para Durand e Matveev seria um esporte de equipe. Parlebás coloca o futebol como um esporte de interação com os companheiros de equipe e com os adversários. Seria acíclico segundo Knapp e Blazquez y Hernandez o classificam como esporte de cooperação e oposição, praticado em espaço comum e com participação simultânea dos praticantes. O futebol também pode ser classificado como um esporte de invasão, assim como a maioria das modalidades esportivas coletivas, com exceção do voleibol.

As modalidades esportivas também podem ser classificadas de acordo com a forma pela qual seu resultado é expresso ou seu desempenho é avaliado. Assim sendo temos os esportes com avaliação ou resultados objetivos (futebol, basquetebol, judô, tênis, atletismo) e esportes com avaliação

ou resultados subjetivos (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, saltos ornamentais).

Com esses exemplos percebe-se que há uma grande possibilidade de combinações entre essas abordagens, ampliando a visão do “individual” e do “coletivo” e uma mesma modalidade esportiva pode ser classificada em várias, ou até mesmo a partir de todos esses critérios. Surgem diferentes denominações para identificar uma mesma modalidade esportiva o que reforça a ideia de não se tentar classificar as modalidades esportivas levando-se em consideração um único critério.

#### **4.2 As famílias das modalidades esportivas no Programa Clube Escola**

O Projeto SEME/UNESCO propõe uma divisão das modalidades esportivas em “famílias” que englobam as referidas modalidades em grupos que apresentam determinadas similaridades considerando as diversas possibilidades de classificação de acordo com o exposto anteriormente.

As “famílias” e as modalidades esportivas que as compõem propostas no projeto são as seguintes:

- Esportes coletivos terrestres
- Esportes individuais terrestres
- Esportes aquáticos individuais e coletivos
- Atividades rítmicas e expressivas
- Atividades gímnicas-acrobáticas individuais e coletivas
- Artes marciais e esportes de combate

A definição de cada uma das “famílias” e o agrupamento de modalidades esportivas que as compõem levou em consideração múltiplos fatores. Mas a base para a formação desse agrupamento foi o ambiente/espço no qual a modalidade é praticada. Este fator justifica a divisão em esportes terrestres e aquáticos e também o fato de ser praticado em espaço compartilhado ou separado, no caso das atividades que envolvem os esportes coletivos (incluindo-se aqui as atividades gímnicas-acrobáticas coletivas) e lutas, bem

como os esportes individuais e as atividades rítmicas e expressivas e as atividades gímnicas-acrobáticas individuais.

Evidentemente que um único fator não seria suficiente para justificar essa divisão. Outros aspectos como a participação (simultânea ou alternada), os tipos de habilidades envolvidas na prática dessas modalidades esportivas, o produto (resultado) esperado a partir do desempenho dos praticantes, os implementos (materiais) utilizados na prática das modalidades esportivas também tiveram grande importância na escolha e definição das “famílias”.

Esse conjunto de fatores será muito importante quando da especificação do trabalho e das metodologias de ensino para cada uma das “famílias” e das modalidades que dela fazem parte. Conhecer essa gama de aspectos torna-se imperativo para o processo de desenvolvimento dos praticantes.

O que se pretendeu mostrar neste texto é que as modalidades esportivas não devem ser classificadas a partir de critérios herméticos, pois carregam na sua essência uma grande variedade de fatores que as colocam em um contexto muito mais amplo que uma simples classificação.

Isto leva a considerar que os princípios pedagógicos e métodos de ensino também devem ser analisados e adotados de acordo com a necessidade dos praticantes e seu nível de desenvolvimento bem como a realidade da modalidade, suas nuances, objetivos e especificidades.

Os conceitos apresentados neste texto constituem-se como referências para a construção de práticas inseridas no processo de iniciação esportiva. Vale enfatizar a importância da condução do processo pelo técnico ou professor, e que a ele cabe a escolha dos princípios e métodos a serem utilizados, ou o conjunto deles.

## **5. Competição e cooperação**

O sentido esportivo, apresentado nesta proposta, é dotado de valores e significados, vividos, interpretados e atribuídos pelos alunos, podendo variar de pessoa para pessoa. Esse sentido esportivo também tende a modificar-se conforme o tempo e as interações humanas. Não podemos negar que existem

diversas interpretações esportivas e intencionalidades presente em **nós**, educadores que mediam as atividades das turmas, como também naqueles que fazem a gestão nos Clubes Escolas e nas seções centrais da SEME. Diante de uma grande variedade de interpretações pessoais, sentimentos resultantes de diversas subjetividades que acabam por descrever o esporte e dar-lhe rumo, propomos, aqui, uma rápida reflexão sobre o fenômeno esportivo na tentativa de relacionar as características competitivas e cooperativas que podem existir durante as aulas, festivais, campeonatos, e outras atividades esportivas.

Sabe-se que o esporte, pode ser visto como uma forma das pessoas buscarem alcançar e demonstrarem alta *performance* física e motora, empregando um elevado grau de competitividade e seletividade de praticantes/atletas, como comporta variações que chegam até a configuração de uma grande brincadeira, que pode estar mais voltada à cooperação das pessoas para praticarem jogos e esportes juntas, simplesmente pelo prazer de fazer ou de jogar. É comum que, para se ajustar aos interesses e características específicas de pessoas e de grupos de pessoas, ocorra adaptação de regras, gestos motores, espaços e materiais.

Quando buscamos estabelecer relações comuns com base nas diferentes interpretações esportivas, a fim de provocar o diálogo sobre a cooperação e a competição é preciso enxergar o aluno como o principal ator nesta manifestação. Cada aluno é um mundo em si mesmo. Cada um tem uma história própria, seus próprios desejos e objetivos pessoais e coletivos que busca atingir por meio da sua frequência às aulas e atividades esportivo-recreativas que ocorrem no Clube Escola. Pensando assim, pode-se dizer que, mesmo que o educador ofereça as mesmas oportunidades e conduza as mesmas atividades a diferentes pessoas, cada aluno tem o poder de estabelecer o seu mundo próprio, a partir de sua existência corporal no mundo, que, por sua vez, está em constante mudança. O aluno, portanto, esboça, vive, altera, afirma, nega diferentes relações com ou sobre o esporte, e tudo isso constitui um processo no qual se mostra competente para constituir e para mudar sua própria história.

De certo modo, as pessoas, ao praticarem alguma modalidade esportiva experimentam situações competitivas e cooperativas levando-as a pensar e

agir diferentemente. Essa diversidade de interpretações e significados cria uma tensão que gera reflexão sobre os caminhos possíveis a este cenário com dinâmicas competitivas e cooperativas, atravessando-se mutuamente, criando caminhos complexos, contraditórios e ambíguos. Em um determinado momento, pessoas podem assumir posições opostas e, no momento seguinte, podem defender interesses e pontos de vista muito próximos, atuando em coalizão. A competição e a cooperação são processos sociais e valores humanos presentes no esporte e na vida. São características que se manifestam no contexto da existência humana e da vida em geral configurados a partir de um entendimento sociocultural, na mediação entre as pessoas, estabelecendo sentidos e significados num contexto específico.

Durante um bom tempo, as representações culturais atribuídas ao esporte, destacaram a **hipervalorização** competitiva. Somente os mais fortes, mais habilidosos e mais ágeis tinham vez para as disputas. Muitos educadores atribuíram esse valor extremamente competitivo como o melhor para seus alunos, privilegiando um ensino altamente técnico com treinamentos duros e cansativos e conseqüentemente influenciou muitos locais de prática esportiva.

Em contrapartida, surgiu um movimento de crítica a esse modelo esportivo criando propostas e métodos diferenciados para resgatar e ressaltar os valores essenciais da prática esportiva, tais como: divertimento; ética; direito a todos; cooperação e outros mais. Tais iniciativas dividiram as opiniões entre os profissionais de Educação Física e, ainda é possível verificar locais de prática esportiva que negam as competições a qualquer custo, outros que tentam relacionar competição e cooperação e, ainda, aqueles que continuam com a ideia de extrema competição valorizada pela alta performance e para poucos.

Neste sentido, levantamos as seguintes questões:

**É possível competir e cooperar ao mesmo tempo?**

**Quem aprende a competir, aprende ou não aprende a cooperar?**

Por outro lado:

**Quem aprende a cooperar, aprende ou não aprende a competir?**

Em resumo:

**É possível cooperar, sem deixar de competir, no esporte?**

Para pensar sobre isso, vejamos um acontecimento interessante que foi registrado pelo colunista esportivo Flo Johnsen que cobria as Olimpíadas Especiais na cidade de Seattle no ano de 1982.

Alguns anos atrás, nas olimpíadas especiais de Seattle, nove participantes, todos com deficiência mental ou física, alinharam-se para a largada da corrida dos cem metros rasos.

Ao sinal todos partiram, não exatamente em disparada, mas com vontade de dar o melhor de si, terminar a corrida e ganhar.

Enquanto todas corriam, um garoto troçou no asfalto, caiu rolando, e começou a chorar. Os outros oito ouviram o choro. Diminuíram o passo e olharam para trás. Então viram o que aconteceu com o colega e voltaram. Todos eles. Uma das meninas, portadora de síndrome de Down, ajoelhou-se, deu um beijo no garoto e lhe disse: “pronto, agora vai sarar”. E todos os nove competidores deram os braços e andaram juntos até a linha de chegada.

O estádio inteiro se levantou e os aplausos duraram muitos minutos. E as pessoas que estavam lá, naquele dia, continuam repetindo essa história até hoje. E por quê? Porque, lá no fundo, nós sabemos que o que importa mesmo não é ganhar sozinho. O que importa nesta vida é ajudar os outros a vencer, mesmo que isso signifique diminuir o passo e mudar o curso.

Flo Johnsen, Wolf News, **Um só time**. Texto extraído do site <[www.reencontro-sp.org.br/reflexao\\_time.htm](http://www.reencontro-sp.org.br/reflexao_time.htm)>

Esse texto relata um dos maiores acontecimentos esportivos assistido por milhares de pessoas do mundo. Talvez haja quem pense que isso só foi possível por que pessoas com síndrome de Down não compreendem muito bem o sentido de vitória ou derrota, outros acharão que elas tendem a ser muito afetivas e, por isso, não consideram adequada à competição, outros ainda poderão dizer que isso jamais aconteceria numa competição de verdade, e assim a conversa e as especulações vão longe...

Para não entrar nesta discussão, façamos um combinado! Vamos esquecer, por um momento, os rótulos e classificações impregnados em nós ou que foram postos para nós, aqueles do tipo: ou é isso ou é aquilo; se é cooperação não pode ter competição; se é esporte tem que ter competição, etc...

## 5.1 O diálogo possível

Pesquisa realizada no dicionário online de etimologia <<http://www.etymonline.com>> revela que a palavra competição origina-se do latim *competere*, que significa pretender algo simultaneamente com outra pessoa, rivalizar e concorrer, lutar em comum. Também pode ser explicada, como certa concorrência a uma mesma pretensão por parte de duas ou mais pessoas ou grupos.

A **cooperação**, por sua vez, tem sua origem **co + operare** (verbo) ou **operatione** (substantivo), cujo significado é atuar, juntamente com os outros, para um mesmo fim. Também pode ser explicada por uma forma de contribuir com trabalho, esforços, auxílio e colaboração por meio de ação conjunta.

Se tirássemos nossas conclusões, apressadamente, olhando apenas para a origem dessas palavras o que, muitas vezes, traz transtornos na hora de planejar e organizar e desenvolver aulas de esportes, talvez concordássemos que há entre elas uma relação marcante de oposição. A **cooperação** uniria as pessoas por seus objetivos comuns e a **competição** as afastaria, não por possuírem objetivos opostos, mas pelo fato de apenas um dos competidores ou de equipes de competidores conseguirem orresp-los.

Contudo, não podemos deixar de lado alguns elementos que precisam aparecer para refletir sobre tais conceitos. São eles: a) estrutura social; b) valores sociais; e c) beneficiários.

- **Estrutura social** – Relações complexas e constantes, que se interligam, estabelecidas entre os indivíduos, por meio dos papéis sociais que estes assumem. Serve para compreender como as pessoas se comportam socialmente. Há uma expectativa para o papel social exercido pelo pai, pela mãe, pelo filho, pelo aluno, pelo educador, enfim, por todos aqueles que estão na sociedade, mas os papéis sociais podem mudar ao considerar o protagonismo e autonomia dos atores sociais em cada situação.

- **Valores sociais** – Interesses, objetivos, normas, princípios, padrões e sentimentos comuns a um determinado grupo de pessoas, diferenciando-se de lugar para lugar, num **contexto** específico.

- **Beneficiários** – Em qualquer ação social, pública ou não, o sujeito atribui significado subjetivo e haverá **interesse** por algo.

Se pensarmos no cenário esportivo. Podemos observar que:

Ninguém nasce mais ou menos cooperativo ou competitivo que outro. Vale destacar que é necessário analisar cada **situação**, que acontece num determinado **contexto** e fundamentalmente por algum tipo de **interesse**.

Tríade = contexto, situação e interesse.

Para pensarmos no aluno que frequenta o Clube Escola, vale reforçar a colocação da expressão interesse na sua forma literal de acordo com o dicionário online < <http://www.myetymology.com> > – **inter (entre) + esse (ser)** -, que significa estar entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e as interliga.

Para praticar um determinado esporte, as pessoas dependem umas das outras, mesmo no caso dos esportes individuais. Vejamos o exemplo da corrida: as pessoas que correm, geralmente procuram correr em lugares onde haja outras pessoas realizando a mesma prática. A corrida vira o assunto que eles gostam de abordar em suas conversas, mesmo que estejam conversando com quem não é corredor. O interesse por uma determinada modalidade esportiva une os praticantes e acaba por gerar grupos informais; torna-se assunto de preferência dessas pessoas; estimula o comércio específico de produtos ligados ao esporte; gera organizações e associações esportivas formais; movimenta segmentos específicos dos jornais, rádio e televisão, ou seja, o esporte é o ponto que gera certa cooperação entre interesses, ainda que as pessoas façam parte de diferentes profissões, classes sociais e residam em pontos diferentes da cidade.

De alguma forma, na condição humana são compartilhadas sensações, desafios, emoções e realizações. Os profissionais responsáveis pela condução das manifestações esportivas oferecidas no Clube Escola devem ter consciência e saberem **contextualizar as situações de interesse** de todos seus frequentadores, independentemente de distinções de gênero, raça, credo, condições sociais, físicas ou motoras. O Clube Escola estrutura-se como um lugar que o cidadão paulistano tem em comum, um ponto de encontro entre crianças e adolescentes, adultos e idosos. Pode ser visto como um espaço privilegiado para valorizar e incentivar à **Cultura de Paz** cujos valores estão

relacionados às atitudes, comportamentos, estilos de vida, tolerância, solidariedade e compartilhamento. A Cultura de Paz respeita os direitos individuais pelo princípio do pluralismo e dialoga com a cooperação entre as pessoas. Pluralismo diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem num local, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade, oferece ao aluno a possibilidade de conhecer um contexto complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Para acontecer a Cultura de Paz no ambiente esportivo devemos ser sempre contra a violência e a exclusão de pessoas nas suas práticas, assim a formulação de princípios esportivos, destacados no quadro abaixo, reforçam a importância dos planejamentos, aulas e convivência no Clube-Escola.

Princípio da inclusão e participação de todos;  
Princípio da cooperação;  
Princípio da coeducação;  
Princípio da corresponsabilidade;  
Princípio do desenvolvimento esportivo e do espírito esportivo;  
Princípio do prazer;  
Princípio da superação.

Como escrevemos anteriormente, ninguém nasce completamente definido e acabado. A maior parte do ser humano se constrói durante a vida, na cultura, na convivência com os outros e nos respectivos lugares, como o Clube Escola por exemplo. Isso explicita que as intenções educativas estão abertas. Você, por ter uma relação de empatia com o grupo, pode objetivar ações educativas que provoquem inquietações, desequilíbrios e desafios. Assim, valorizar a participação de todos durante as atividades é um princípio importante, permitir que os alunos construam e adaptem regras para praticar esporte também é fundamental, incentivar e conscientizar sobre a diversidade pode ser outro princípio. As habilidades e os valores aprendidos no esporte podem representar relações, vivências e discussões importantes para o

desenvolvimento dos alunos quanto à honestidade, a comunicação, a empatia e a adesão consciente às regras.

O Clube Escola, por ser um local onde pessoas se conectam, permite valorizar o esforço, individual ou em grupo, possibilita discutir e experimentar situações como perder, ganhar, administrar a competição, o *fair play*, a responsabilidade, a honestidade, o trabalho em equipe, e a confiança. Tudo isso só será possível, se você, educador, valorizar as características individuais de seus alunos e acreditar que pode ser um importante agente de promoção do desenvolvimento deles e da comunidade onde trabalha.

As habilidades e valores aprendidos no esporte podem representar relações com a honestidade, a comunicação, a empatia e a adesão consciente às regras que são representativos e relevantes numa Cultura de Paz.

Depois desses elementos apresentados, que formam a tríade, **contexto, situação e interesse**, finalmente arriscaremos uma colocação se **é possível cooperar, sem deixar de competir, no esporte**.

Somente a complementaridade entre cooperação e competição dará sentido a ambas. Uma não existe sem a outra, as pessoas mudam de pensamento a todo o momento. No esporte não é diferente, competimos mais em alguns momentos, cooperamos mais em outros. E ainda, podemos competir ao mesmo tempo que cooperamos.

Competição e cooperação representam valores humanos presentes no esporte e na vida. É possível dizer que em algumas ocasiões haverá uma **competição-cooperativa** e noutras, uma **cooperação-competitiva**, portanto, saber equilibrar o grau de competição e cooperação no esporte é fundamental.

Destaquemos alguns pontos que merecem atenção:

**Primeiro** – a competição pode ser considerada necessária para a existência de um esporte. Em contrapartida, a cooperação também o é.

**Segundo** – cooperação e competição mantêm estreita convivência e relação no contexto esportivo.

**Terceiro** – em um contexto de relações horizontais de poder, os esportistas criam mecanismos para ajustar a competição para conviver.

**Quarto** – os esportistas não estão apenas competindo entre si, precisam do outro para haver tal manifestação, o que pode imprimir certas lógicas e valores de convivência.

Sendo assim, explicitamos abaixo um quadro-síntese de valores que podem ser explorados durante as orientações dadas aos alunos para promover o diálogo entre cooperar e competir no ambiente esportivo.

- Responsabilizar-se por si mesmo e pelo bem estar dos outros.
- Respeitar e recriar coletivamente as regras.
- Descobrir e valorizar diferentes formas de praticar esporte.
- Aprender' **com** o perder e **com** o ganhar.
- Discutir os conflitos e superar dificuldades.
- Melhorar as habilidades envolvidas na prática esportiva.
- Realizar diferentes movimentos, jogos e sequências.
- Tomar consciência de si mesmo, controlar o temperamento.
- Melhorar os relacionamentos interpessoais.

Ganhar, perder, ter sucesso, fracassar, sentir ansiedade, ser rejeitado, ser aceito, jogar limpo, fazer amizades, desenvolver a cooperação e a competição sadia, conscientizar-se de seus sentimentos, solucionar problemas de forma criativa... O conjunto desses valores resultará na **essência** de um ambiente esportivo harmonioso cuja beleza, divertimento e espírito de grupo favorecerão o desenvolvimento humano, pois as pessoas que frequentam os espaços esportivos são mais importantes que o próprio esporte.

## 6. Protagonismo infanto-juvenil no contexto do Esporte

O Clube Escola apresenta-se como um ambiente onde as crianças e os jovens terão a oportunidade de estabelecer vínculos e de sentirem-se acolhidos e pertencentes. Além disso, pretende-se que nessa convivência eles aprendam a ser, a conviver e a construir conhecimentos e competências e com isso, a sua “melhor história pessoal”. Mas, quem são eles? Segundo o Censo 2010, jovens entre 15 e 19 anos (aproximadamente 661,2 mil) e crianças entre 10 e 14 anos (aproximadamente 132 mil) são responsáveis por seus próprios domicílios, sendo a maior proporção na região sudeste. Imaturos, certamente, porque esse papel mal começou a ser sonhado. Mas, como exercem esse papel fundamental em suas famílias? Fatos como esse podem trazer dois

sentimentos: um de torcida e outro de preocupação. Normalmente lemos essa fase do desenvolvimento como aquela em que os jovens procuram construir sua identidade, testando situações extremas como de máxima contestação, irresponsabilidade e intolerância. Todavia, em oposição, percebemos como fatores positivos a sua energia para questionamentos, sua ousadia, solidariedade e, principalmente, criatividade. Assim, se colocássemos o foco apenas na percepção mais pessimista, nós os veríamos apenas como inseguros e problemáticos a serem protegidos e controlados. Por causarem situações mais caóticas, o holofote está sempre voltado para os comportamentos mais negativos. No entanto, entre um “incêndio” e outro, podemos ter um olhar otimista e reconhecer que com a mesma intensidade havia o lado positivo. Mas, se educadores, adultos, se impressionam mais com o lado problemático, o próprio jovem deve ter a mesma dificuldade de entender e fazer com que esse mito seja quebrado.

As questões, portanto, a serem tratadas neste capítulo serão:

- O que é e por que promover o protagonismo juvenil?
- Como promover este protagonismo no contexto do Esporte?
- Qual papel do Clube-Escola?

## **6.1 Protagonismo infanto-juvenil: o que é e por que promovê-lo?**

Embora seja prudente que crianças e jovens tenham a consciência da sua não onipotência e onisciência e de que a cooperação é imprescindível para a convivência, na mesma medida é importante que tenham audácia para ser a personagem principal, o protagonista, ao realizar ações assumindo responsabilidades vitais. Tal protagonismo, obviamente, deve ser guiado pela vontade, livre e espontânea, de participar construtivamente das decisões relativas aos problemas reais da sua vida privada, como também das pessoas do seu entorno e do seu mundo. O tema protagonismo juvenil, em sua origem, não se refere à participação em toda e qualquer ação social, mas se refere a uma perspectiva de empoderamento dos jovens.

A participação do jovem deixou de ser entendida como ocupação de espaços, passando para ação efetiva. Com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) em 2005 estabelece-se um compromisso político que garante

a sua participação no seu direito de desenvolvimento pleno. Com isso, os jovens passam a representar uma categoria social com poder legítimo para reivindicar e interferir em decisões sendo, portanto, agentes ativos de transformação e renovação da sociedade. Mudam de expectadores/receptores para atores/promotores, ou seja, fonte de iniciativa. Também fonte de liberdade, pois escolhem atuar e durante seu processo de crescimento precisarão fazer opções e tomar decisões e, conseqüentemente, assumir responsabilidades, sendo, portanto, fonte de compromissos.

Esse empoderamento é importante, mas não se trata de deixa-lo à mercê de seus anseios, sendo imprescindível a mediação do adulto. É preciso que o mediador tenha a percepção otimista da juventude, dando aos jovens a oportunidade de expor seus questionamentos, contestações e indignações, entendendo que muito de sua rebeldia pode ser a expressão do desejo de inovar.

Assim, em conjunto com os poderes legítimos para analisar e discutir as políticas públicas a eles destinadas, os jovens precisam de competências para se posicionar quanto a suas reais necessidades e para distinguir e escolher quais ações são necessárias. Precisam vivenciar acontecimentos nos quais sejam expostos à reflexão, ao diálogo, ao planejamento, à execução e à avaliação dos resultados, ou seja, eles precisam de “ensaios” para tal empreendimento.

Educação, Cultura, Lazer e Esporte invariavelmente são reconhecidos como ferramentas que possibilitam aos jovens desenvolverem competências para responder aos diferentes desafios ao longo de suas vidas.

O Esporte, por ter uma forte demanda em tomada de decisão, possibilita que praticantes, naturalmente, se desenvolvam com o perfil de protagonista? Será que as crianças e os adolescentes do Clube Escola percebem a prática esportiva desse modo, de desenvolvimento de competências motoras, afetivas e sociais? Qual seria a sua ideia de empoderamento pela prática esportiva? Seria a da fama e do enriquecimento como reconhecimento de seu empenho para uma execução habilidosa? Seria a de atuação para disponibilizar locais de prática esportiva para todos, com condições de acessibilidade e permanência?

Pedagogicamente, como a prática esportiva poderia contribuir para que crianças e jovens possam vivenciar o papel de protagonista tanto em

ambientes restritos como nos mais amplos? E a competição? É uma forma sutil de alienação da juventude ou contribui para formação dos jovens enquanto consumidores críticos em relação aos espetáculos e informações sobre esporte? Qual o papel das práticas esportivas, em espaços não escolares, na construção da subjetividade/identidade (sentido de si mesmo) dos adolescentes?

Na família e na escola, muitas vezes, pelo excesso de cautela e rigor, a identidade do adolescente/jovem é construída sob o medo, o qual pode gerar insegurança, passividade ou agressividade. Como um sujeito em período de formação, a ele deveria ser dado espaço para arriscar, transgredir e também de refletir sobre os seus erros e de comemorar seus acertos. Parece que isso ele encontra no esporte, tanto nas modalidades individuais como coletivas, “normais” e radicais. Mas qual a medida, qual a estratégia, qual a receita? Em se tratando de indivíduos, não há como restringir a um denominador comum. Porém, há muitos relatos sobre os aspectos positivos da mediação que tem como princípio: observar, ouvir, incentivar a descoberta (do gesto, do como fazer) e assim, criando um clima motivacional para o autoconhecimento, a convivência, a gentileza, o diálogo, o encorajamento entre outros fatores de desenvolvimento humano. Tal mediação, no entanto, não significa somente interferência de um educador, técnico, gestor, salva-vidas e outros como funcionários e sócios. Ela pode ocorrer por meio de um espaço estruturado, por exemplo, com avisos e cartazes de informação e orientação, que permita a ele realizar uma prática física de forma mais livre, autodirigida. Assim, se puderem ser ouvidos, se os mediadores e parceiros se propuserem a analisar com atenção e respeito a sua ousadia de enfrentar tanto as suas dificuldades de aprendizagem como os desafios do seu tempo, de decidir sobre ações para construir uma nova realidade, outro método, um novo estilo, uma nova regra, tais jovens estarão exercitando não somente sua autonomia, como a criatividade para mudar não só a si mesmos, como também interferir no seu grupo local e na comunidade circundante. Estes sujeitos de direitos, “atenados” com a realidade teriam assim a chance de dar funcionalidade aos saberes.

## 6.20 papel do Clube Escola

Crianças e jovens constroem conceitos e preconceitos por meio das interações e de relações interpessoais que ocorrem, primeiramente, a partir do modelo familiar e depois escolar. Não somente no período da adolescência, de alterações físicas, emocionais e sociais, como na infância, as mudanças, dúvidas e relações geram identificações e “des-identificações” que influenciam a construção do autoconhecimento e da subjetividade. Nesse sentido, os grupos nos quais crianças e jovens escolhem pertencer e, sobretudo a mediação são fatores fundamentais na busca de identidade. Porém, em algumas vezes, mesmo havendo um processo cuidadoso, essa construção não corresponde ao que é normativo na sociedade em que vivem. Mas, essa decisão final sempre será a do próprio sujeito e há que se respeitar e continuamente, propiciar a convivência e a reflexão sobre comportamentos construtivos e saudáveis.

Assim, é papel do Clube Escola dar oportunidade para as crianças (jovens de amanhã) e aos jovens de serem ouvidos e de incentivá-los a ouvir, refletir, dialogar e tomar decisões de forma responsável. Pode ainda representar o espaço que propiciará aos jovens vivenciar esse protagonismo por meio de diferentes caminhos resultantes da inter-relação gestor-educador-família-comunidade. As estratégias de ensino adotadas nas práticas esportivas e recreativas não se restringirão apenas à aprendizagem dos gestos técnicos. Todas as ações devem propiciar a vivência de situações que coloquem os jovens em evidência e em contato com problemáticas que podem e devem ultrapassar os limites do “aprender a fazer” para o “aprender a ser e a conviver”.

Por exemplo, em atividades de jogos coletivos, os alunos serão motivados a pensar em estratégias de jogo que melhor representem as potencialidades do grupo. Devem entender, também, que a cooperação entre os participantes é necessária e fundamental para o sucesso e que o respeito ao adversário é fundamental para um ambiente saudável e propício à prática dos esportes. Nas modalidades que requerem criatividade os alunos serão incentivados, entre outras coisas, a buscar novas formas de relação com o companheiro, material, aparelho, música.

Além disso, é prerrogativa do Clube Escola a contextualização de todas as atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, deverá ser possível às crianças e aos jovens participar “do outro lado”, desde a elaboração do planejamento, a responsabilidade pela inclusão, pela organização do ambiente de aprendizagem, além da guarda e conservação dos materiais entre outras responsabilidades. Com o tempo, cabe aqui uma sugestão: assim como há o grêmio estudantil na Escola, poderia haver a “gestão jovem” em que um grupo eleito pela comunidade intra-clube, poderia ser porta voz de suas reivindicações e elaborar planos de ação a serem discutidos com os mediadores. Com isso, de forma intencional, os jovens aprenderiam a transferir para a vida em sociedade os comportamentos vivenciados no Clube Escola.

Concluindo, para muitos jovens essa é uma maneira importante de se construírem autonomamente como sujeitos e, portanto de formarem opinião positiva a respeito desse espaço e de si próprios. Enfim, professores e gestores poderão compartilhar com esses sócios atuantes, propósitos, preocupações e gostos entre outros.

## **7. Relação entre família, clube e bairro**

Na percepção da sociedade como um todo e, principalmente no dia-a-dia com seus alunos, não é difícil para nós, educadores, constatarmos que o conceito de família não é estático. Este conceito se modifica conforme a evolução de seus constituintes e dos contextos com os quais esses se relacionam. A ideia geral que temos da família é a do modelo pais e filhos residindo em um domicílio, podendo haver extensões de consanguinidade, adoção e agregações. No entanto, de acordo com a sua composição e organização, como consequência de fatores sociais, econômicos e culturais, podem ser levantados múltiplos modelos de família o que é de interesse dos processos de avaliação de políticas públicas, por exemplo. No caso de ambientes de ensino-aprendizagem, como a Escola e o Clube Escola, por exemplo, não os modelos, mas a dinâmica dos membros que residem na mesma habitação é o dado fundamental para que possamos adequar objetivos e métodos, principalmente no que se refere à relação interpessoal. Muitas vezes o comportamento de crianças/adolescentes reflete a cultura e a dinâmica

familiar e, conhecendo esse processo é possível, não somente compreender os modos que escolhem para se relacionar com educadores, colegas e com o próprio ambiente. Assim, é oportuno considerarmos tais informações para acompanharmos o desenvolvimento dos nossos alunos e nele interferir quando constatamos uma desvantagem relacionada a eles ou ao grupo.

Partindo da visão que as crianças/adolescentes que frequentam o Clube Escola, de modo geral, vêm de uma família inserida no bairro e que a troca de influências se dá nas três esferas (família, clube, bairro), este capítulo tratará das seguintes questões:

1. Influência da família sobre seus membros: aspectos positivos e negativos.
2. A interação família-clube-bairro.
3. Clube Escola: espaço de mobilização em prol do Esporte.
4. A comunidade em rede

### **7.1 Influências positivas e negativas da família sobre seus membros**

Segundo consta no Censo Demográfico 2010, a família é a “primeira fonte de proteção e seguro contra as dificuldades”. Sabemos que não basta constituir uma família para que isto naturalmente ocorra e, embora seja tentador afirmar que em um lar onde a convivência é respeitosa e amorosa os filhos tenham uma menor probabilidade de comportamento de risco<sup>2</sup>, sempre há casos em que se pecou pelo excesso (autoritarismo) ou pela falta de supervisão (permissividade) e que nos levam a seguinte questão: “No dia a dia dos filhos, em relação aos amigos com os quais passam seu tempo livre e em relação aos locais que frequentam como seria a supervisão adequada?”

A demonstração de interesse que promove a sensação de acolhimento<sup>3</sup> e o diálogo e comunicação que permitem o entendimento de tal dinâmica de proteção são os aspectos presentes numa educação reflexiva, que visa à construção da autonomia nos jovens.

Em relação à motivação para a prática esportiva, do mesmo modo, temos visto em nosso cotidiano que o interesse/desinteresse dos pais ajuda/atrapalha o trabalho do educador. E voltando ao problema da adequação vemos pais tanto desinteressados e exaltados como também “úteis”, os “desejáveis” para a nossa ação mais efetiva, a qual demanda uma intervenção cautelosa, trazendo

a família para o contexto da prática e fornecendo informações que esclareçam os mitos em relação ao esporte. Alguns pais, por exemplo, querem resultados imediatos na prática esportiva e outros se mostram contra a competição e sabemos que ambas as situações podem levar ao desencanto pela modalidade, uma pelo excesso e outra pela falta de estímulo. Porém, é preciso também considerar que na formação esportiva não só as condições do praticante, mas, sobretudo a paixão que ele mostra pela modalidade é vital, sendo que muitas vezes essa pode superar a influência dos pais.

## **7.2 A interação família-clubes-bairro**

A família transmite aos seus membros a sua prática social. Essa reflete sua herança cultural e sabemos que determinadas atitudes colocam pessoas em situação de desvantagem como, por exemplo: violência contra o menor/mais frágil, exclusão da pessoa com dificuldade e que necessita de adaptação. É possível modificar a prática por meio da interação com o contexto e da disponibilização da informação que propicie o pensamento crítico.

Num espaço que preza a convivência, as atitudes devem propiciar a dinâmica de valorização da pessoa, independente de suas dificuldades, suas crenças, sua etnia, gênero e orientação sexual entre outras diferenças. São imprescindíveis, portanto, a atitude otimista em relação à aquisição de novos conhecimentos, a atitude de respeito quanto a ouvir e ser ouvido, além da promoção de adequação e adaptação para pessoas que delas necessite, para acessar, permanecer e interagir no ambiente.

Além do olhar para as crianças e adolescentes, a participação da família poderá gerar em seus membros, o conhecimento dos benefícios da prática regular da atividade física, a curiosidade pelas diversas modalidades e talvez até a percepção das necessidades locais. Por exemplo, sabendo que há necessidade e interesse em atividades adaptadas para deficientes visuais da região, poderá ser solicitado que tais atividades sejam elencadas dentre as do Clube Escola.

Acreditamos que essa prática interativa, regida pela paciência e boa vontade, contribui para o sentimento de pertinência e autonomia, gerando por sua vez a sua repetição em espaços mais amplos como, por exemplo, o bairro.

### **7.3 Clube Escola: espaço de mobilização em prol do Esporte**

O Clube Escola tem procurado mostrar que além de um espaço de aprendizagem e prática, é um lugar de convivência, de trocas de ideias e assim, um espaço que pode oportunizar novas competências, não só motoras, mas sociais, afetivas e cognitivas. Sem dúvida a ideia sempre mais atraente é “ser dependente” do que “ser proativo”. Entendemos que se o praticante aprender com a prática esportiva o conhecimento de si mesmo e, conseqüentemente confiar em seu potencial, seu autoconceito será positivo e ele atuará com antecipação e responsabilidade frente às situações que ele próprio criará, no Esporte e na vida.

Com estímulo à curiosidade, criatividade, ousadia e persistência, entre outras competências importantes para autonomia, família e todos do clube Escola podem gerar a mobilização em prol do Esporte, seja no espaço da aula, como no espaço mais amplo. No espaço da aula é interessante a participação de todos desde a preparação do ambiente de prática até sua desmontagem, contribuindo também, durante a prática, para que ela seja salutar, reflexiva e eficaz em relação aos objetivos. No espaço do Clube Escola todos podem fazer com que as relações interpessoais e com o ambiente se faça de modo construtivo. A mobilização será em prol da apropriação desse espaço que sempre vai necessitar de cuidados e de melhorias, tanto estruturais como administrativas. É possível ainda que pais, alunos e professores constituam associações com fins competitivos para ter voz junto às federações e confederações.

Nesse sentido, tal espaço que estreita as relações entre famílias e a comunidade local (bairro) poderá se desenvolver no sentido das necessidades de seus frequentadores e quiçá, ao mesmo tempo, oportunizar a eles novas experiências e desafios para autoconhecimento e desenvolvimento de outras competências, para outros modos de produção e de relação que ultrapassem os muros da família, do clube e do bairro.

### **7.4 A comunidade em rede**

Forma uma comunidade um conjunto de pessoas, locais, instituições, serviços com questões em comum. Podemos entender também que uma comunidade existe onde os membros de qualquer grupo vivam juntos

partilhando das condições básicas de uma vida em comum. Essa ideia já parece suficiente pra compreender a inter-relação dos componentes de uma comunidade. O conceito de rede vem ao encontro dessa ideia. Entende-se por rede uma estrutura na qual seus integrantes, sejam pessoas e/ou entidades, se ligam horizontalmente, diretamente ou através dos que o cercam, ligados por uma vontade coletiva de realizar determinado objetivo.

Se o Clube Escola está inserido em uma comunidade que tem suas pessoas, grupos e instituições funcionando em rede, essa relação potencializa o desenvolvimento de cada indivíduo e da comunidade. A comunicação flui. As necessidades são explicitadas, as soluções encontradas ou encaminhadas na própria comunidade.

Muitos de vocês podem ter passado por essa situação: um educador de vôlei do Clube Escola tem entre seus alunos um garoto que relata sofrer maus tratos de seus pais em casa. O educador, envolvido que é com o desenvolvimento da criança, preocupa-se em ajudar o garoto. Mas como? Que mecanismos ele possui pra lidar com a situação sozinho? Participar de um funcionamento em rede e conhecer os serviços que a comunidade oferece pode ajudar esse educador a contribuir com a situação da criança em questão. Ele pode acionar o Conselho Tutelar, responsável por lidar com os direitos da criança e do adolescente. Pode encaminhar a uma unidade básica de saúde, caso a criança precise de cuidados médicos em função das agressões. Pode buscar um serviço de assistência social e psicológica para apoiar a criança e junto com o conselho tutelar acionar os pais. O caminho inverso também é possível. Uma criança que busca atendimento em uma unidade básica de saúde pode ser indicada para a prática esportiva no Clube Escola.

Enfim, os caminhos são muitos e a constituição em rede é um caminho longo que deve ser percorrido pelos integrantes da comunidade. As ações desencadeadas por esse funcionamento podem comportar a articulação de atividades diferentes, que se apoiem e se complementem, tendo uma força muito maior do que aquelas desenvolvidas através de um único tipo de atuação. Com isso, o educador do Clube Escola, assim como outros atores, sente-se mais amparado para contribuir na resolução de questões e no desenvolvimento individual e coletivo da comunidade a qual pertencem.

## **8 Relação educador-educando**

Historicamente, a função do educador de esporte sempre foi entendida como ensinar e treinar técnicas das modalidades, organizar estratégias e avaliar os alunos no sentido de promovê-los ou dispensá-los. Os pressupostos metodológicos do Clube Escola e as demandas da sociedade apontam a necessidade de um compromisso profissional e pessoal diferente, no qual educadores entendam o esporte como um conhecimento privilegiado para o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Assumir a responsabilidade e o compromisso de auxiliar na formação de cidadãos requer uma postura diferenciada do educador frente aos seus alunos: sua prática pedagógica deve criar condições para a construção de conhecimentos, para a formação da consciência crítica e do pensar e agir criativos, entendendo que o aluno é um ser histórico e social, que pensa, comunica e transforma o mundo em que vive.

A ideia da construção de uma nova (outra) identidade do educador focaliza-o como sendo um alguém em constante construção, alguém que aprende enquanto ensina. Sua formação docente vai além do diploma da graduação e se caracteriza como um processo que é contínuo e eterno. Esse educador precisa desenvolver competências que possibilitem tornar-se mais criterioso acerca de ações que incentivem e valorizem a participação de todos; deve criar condições para o diálogo; saber mediar; ser criativo e crítico.

Entretanto, o aluno também precisa aprender a reconstruir sua identidade: deve ser um sujeito ativo e consciente de sua aprendizagem, precisa buscar na interação com seu educador uma forma de construção de seu saber, assumir o compromisso de promover sua própria autonomia.

Para que isso aconteça é necessário entender a importância das relações afetivo-sociais que acontecem nas práticas esportivas. Sem querer esgotar o assunto, colocamos em evidência essas três competências essenciais (e que estão inter-relacionadas) para que possamos refletir sobre outra identidade e postura do educador.

## **8.1 Saber dialogar**

O valor da interação humana é inquestionável em situações nas quais a construção do conhecimento é evidente: é por meio de um processo interpessoal, da interação educador-aluno e aluno-aluno que ocorre o desenvolvimento em seu sentido mais amplo a tríade indissociável da dimensão cognitiva, sócio-afetiva e motora.

Essa relação educador-aluno é recíproca e não unilateral. De um lado o aluno assimila e constrói conhecimentos, adquire formas de se expressar, sentir e ver o mundo e amplia suas estruturas mentais. O educador também é atingido nessa interação, na medida em que consegue compreender como seu aluno percebe e sente o mundo, quando começa a sondar quais conhecimentos, valores e habilidades são trazidos de seu ambiente familiar e como isso pode contribuir para o desenvolvimento e para sua inserção na sociedade.

Nesse processo de intercâmbio educador-aluno a base fundamental é a *comunicação dialógica*, na qual o diálogo não se reduz a relações de opressão ou a uma simples roda de conversa. A construção de relações dialógicas vai mais além e implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. As dificuldades e conflitos são resolvidos por argumentos que possibilitam o esclarecimento dos pontos de vista de ambas as partes, reflexões que se transformam em ações, em novas formas de conhecimento e resolução de situações cotidianas. Para que esse tipo de comunicação se efetive é necessário desconstruir os papéis atribuídos ao educador (autoritário) e ao aluno (mero receptor) e reconstruir novas identidades.

Os espaços nos quais se praticam atividades físicas e esportivas são espaços privilegiados de negociações e de produção de novos sentidos e significados. A arte de perguntar e a arte de ouvir são imprescindíveis para o exercício da criatividade e da criticidade.

## **8.2 Ser e agir de forma criativa**

Começando pelo fim: a formação de alunos criativos pressupõe educadores criativos. Educadores criativos são catalizadores do potencial criativo de seus alunos, pois promovem um clima propício à criatividade.

Isso significa que um educador criativo é aquele que tem como foco o aluno. Para isso, busca diferentes estratégias e cria ambientes favoráveis de aprendizagem para que os alunos fiquem motivados para aprender. Utiliza sua própria capacidade criativa e, dessa forma, valoriza essa forma de pensamento e ação em seus alunos.

Ser criativo e estimular o potencial criativo de alunos em atividades motoras faz parte de um tipo de prática pedagógica que envolve mudanças. Mudança, transformação, sair da rotina são experiências que causam que assustam, causam estranheza e têm tendência a não serem aceitas de imediato. No caso das atividades esportivas o comportamento criativo do educador pode ser expresso de diferentes formas: utilização de estratégias diferentes, materiais e manuseio alternativos, novas formas de relação com o grupo, movimentos e expressões corporais inusitados.

Entretanto, expressar a criatividade por meio da motricidade é um problema na maioria das vezes. A inibição na utilização do corpo como linguagem de expressão, que é imposta pela sociedade moderna, as formas de manifestação corporais estereotipadas pela mídia e o culto ao corpo perfeito acabam por intimidar capacidade criativa dos educadores e, conseqüentemente, de alunos. Outra evidência na falta de utilização da criatividade no âmbito das práticas esportivas está atrelada ao fato de que os educadores estão presos a conteúdos específicos, calendários de competições e objetivos imediatos. A falta de tempo tem sido uma queixa constante para o enriquecimento da própria criatividade do educador e da oportunidade de desenvolver essa capacidade em seus alunos. Se o foco de suas aulas estiver nos conteúdos, os alunos se tornam receptores passivos, meros reprodutores da técnica e desmotivados.

Um entrave para a prática do pensar e agir criativamente em atividades esportivas está no fato de que quando se oferece ao aluno oportunidade para ser criativo está se oferecendo também uma abertura para a expressão de sentimentos, emoções, atitudes que muitas vezes chocam outras pessoas.

A adoção de posturas criativas contribui para que ambientes de aprendizagem sejam mais atrativos e deve ser construída principalmente sobre três pilares: a heterogeneidade, as percepções que o aluno e o educador têm de si mesmos e o clima de sala de aula.

### **8.3 Mediar, facilitar, contextualizar**

Tanto a comunicação como a criatividade estão vinculados à relação educador-aluno no processo ensino-aprendizagem. O papel do educador é facilitar, mediar e contextualizar os conteúdos e conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos e as exigências e a realidade da vida em sociedade.

Propomos a ideia do educador facilitador, de Rogers, e do educador mediador, de Vygotsky, como referências na prática pedagógica que promove o desenvolvimento do aluno e a constituição de seu conhecimento. O comportamento de educador deve possibilitar ao aluno liberdade de expressão simbólica no pensar, sentir e agir para o jogo espontâneo de associar, dissociar, justapor e dar novos significados, o que é parte fundamental do processo de desenvolvimento.

A sugestão rogeriana de aprendizagem significativa diz respeito às atitudes do educador, responsável por aproximar os alunos do conhecimento de tal forma que este se torne significativo, pleno de sentido e útil na vida prática. Desta forma, o papel do educador facilitador será o de estimular e desenvolver as potencialidades do aluno e simultaneamente manter a motivação necessária ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal.

O educador mediador de Vygotsky entende que o desenvolvimento humano está atrelado a processos de aprendizagem de “fora para dentro”: os indivíduos reconstroem e reelaboram os significados que lhes são transmitidos pelo grupo social a que pertence (do nível interpessoal para o intrapessoal). Em interação com os alunos, o educador proporciona experiências que os levam a buscar novas formas de resolver problemas, combinar ideias e comunicar soluções. Além disso, Vygotsky entende que é por meio da linguagem que o aluno transforma o concreto em abstrato, e isso permite que ele possa formular representações desse real. A linguagem é constituída socialmente, por isso carrega tudo o que há de produção na sociedade.

### **8.4 Exercer autoridade**

Talvez um dos maiores desafios do educador seja exercer sua autoridade diante de seus alunos. Isso porque é difícil não cair nos extremos: autoritarismo e permissividade. No primeiro caso, o educador é o dono da verdade e impõe

regras e posturas aos alunos, que não tem voz nem oportunidade para entender as medidas. No outro caso, os alunos fazem o que querem, uma vez que o educador não é visto ou não se coloca como uma referência para o grupo.

Ser uma figura de autoridade representa o exercício do diálogo, da mediação e da criatividade. Pressupõe:

– relação de respeito: o educador respeita os alunos e outros parceiros do ambiente, entende suas demandas e os alunos, por sua vez, também respeitam o educador, confiam nele e escutam seus pareceres. O educador não impõe medo e não é soberano aos alunos;

– vínculo afetivo: o educador busca estabelecer laços com seus alunos, mostrando que se preocupa com eles. Olha para suas necessidades e as leva em consideração na mediação do processo. Mostra carinho e cuidado;

– coeducação: o educador se vê também como um aprendiz no processo, abrindo-se ao aprendizado que é proporcionado pela relação e pela experiência de seus alunos. Ainda assim, há uma aceitação das diferenças dos papéis entre ambos.

Tudo isso não significa que a figura de autoridade não coloca os limites quando necessário. Muito pelo contrário, os limites são reconhecidos e tem mais chance de serem respeitados quando esses pressupostos estão presentes. Vocês não concordam que os educandos costumam ouvir e respeitar mais os limites colocados por um educador que tem com eles uma relação de afeto, respeito e confiança?

E como estabelecer esses limites? Para que os limites fiquem claros, existem as regras, acordos elaborados pelos integrantes de um grupo, que beneficiam e devem ser respeitados por todos. Visam a auxiliar na construção de um ambiente mais justo e feliz. As regras podem ser negociáveis (os conhecidos combinados) ou não-negociáveis. Depende dos princípios que a instituição julga como indispensáveis. Por exemplo, a segurança é um dos princípios mais comuns entre as instituições de prática esportiva. Desse princípio pode derivar uma regra, não negociável, como “é necessário retirar os acessórios – brinco, pulseira, corrente – para a prática esportiva”, uma vez que o uso desses acessórios pode causar ferimentos em quem usa e nos demais. O fato de não ser negociável não faz como que seja dispensável a sua

explicação. As regras devem ser explicadas e mais que isso, entendidas por todos que devem cumpri-la. As regras negociáveis têm origem nas necessidades do grupo, devido a questões particulares e são construídas a partir de um consenso entre todos os elementos do grupo. A construção desses combinados é um interessante exercício de participação e corresponsabilidade dos alunos.

Estar apropriado das regras relacionadas a seu grupo é uma condição importante para que o educador medie as situações e intervenha quando necessário para garantir que sejam cumpridas. Esse processo deve visar a apropriação também por parte dos alunos, além de garantir seu pleno exercício da autoridade. Sem autoritarismo, nem permissividade. Com muito respeito e confiança.

## **9. O ambiente articulado à experiência de aprendizagem**

O ensino não ocorre “no vácuo”, num ambiente destituído de significados, de valores, de tradições, de intencionalidades. Ao ensinar um gesto esportivo, por exemplo, o salto *flop*, a movimentação da corrida, da impulsão, do vôo, da aterrissagem, a coordenação dos membros, tudo isso está envolto num tecido no qual se imbricam as malhas das condições físicas do praticante, da sua intencionalidade, das suas expectativas pessoais e sociais, das atribuições que ele dá a essa prática. Por essas características, entre outras, é que afirmamos que o ensino e a aprendizagem do esporte são fenômenos complexos, entendendo complexo como um tecido composto pela trama de diferentes fios. O educador necessita não só ponderar sobre todos esses aspectos, mas, sobretudo, mediar os processos psicossociais básicos envolvidos nesse meio didático.

Na mediação, o educador tem a chance de direcionar e dimensionar a prática para os fins planejados na proposta pedagógica que podem ser variados. Por exemplo, se o propósito for selecionar dentre os praticantes quais têm maiores condições de representar um clube, um estado ou uma nação em campeonatos esportivos, a mediação do educador terá uma característica que difere caso o propósito seja que o maior número de crianças se envolvam no aprendizado de uma modalidade esportiva.

Veja um exemplo do primeiro caso. Se o educador começar o processo envolvendo 20 crianças com o propósito de selecionar quem representará a equipe numa competição de salto em altura, certamente ele terminará o processo com duas ou três, ou seja, com aquelas que melhor se adaptaram às demandas da prova. No segundo caso, se a finalidade do educador é explorar o salto em altura como uma experiência de valor intrínseca, algo que proporcione ao aprendiz a sensação de “voar” sem, necessariamente, se preocupar com quem salta mais alto entre o grupo de alunos, ele buscará adaptar o salto em altura para permitir que as 20 crianças possam extrair o máximo de aprendizado e de satisfação dessa experiência. Ele pode começar o processo com 20 e terminar com 30, no caso de acontecer que dez crianças venham a aderir à prática do salto em altura para experimentarem as mesmas sensações que observam nas vivências de seus colegas. Nesse segundo exemplo, o salto em altura “se adaptou” aos participantes, e não o contrário. Na verdade, quem promove essa possibilidade de adaptação é o educador quando planeja o ambiente de aprendizagem, mas também é verdade que, se deixarmos as crianças e os jovens “à vontade”, em situações livres da interferência de um adulto ou educador, eles próprios podem criar situações desafiadoras e fazer essas adaptações.

Na mediação pedagógica, o educador se vê diante de uma circularidade: como ensinar para que os alunos desenvolvam competências se, para aprender o esporte, é preciso identificar as competências que ele demanda? Para ensinar o esporte é necessário estabelecer como objetivos o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e atitudes que venham a se integrar e inter-relacionar resultando na formação de competências. As competências, portanto, envolvem uma somatória e uma combinação específica de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais aplicados em cada situação-problema que seja necessário enfrentar.

Gostaríamos de reforçar que o desenvolvimento de competências é um fim para o qual se orienta o ensino. **Desenvolver pessoas é desenvolver competências. A preocupação do professor recai em selecionar atividades e organizá-las de maneira a dar oportunidades para que diferentes competências sejam postas em prática e aperfeiçoadas.**

Portanto, é evidente que, para ensinar, o educador planeja, programa, seleciona, conduz práticas, etc. O educador, em alguns momentos, é o maestro que comanda os praticantes no exercício de rotinas, processos e sequências pedagógicas. Sim, até esse ponto destacamos o ensinar, mas vamos olhar de outro ângulo, vamos olhar para **o que é aprender**.

Iniciamos por considerar que a aprendizagem:

- ✓ nunca se inicia do zero, ela sempre envolve a reconstrução ativa de experiências e habilidades estáveis, permeadas por expectativas de futuro e de um estado futuro;

- ✓ é um processo que estabelece metas e desafios de forma contínua, onde a estabilidade presente é sempre provisória e transitória em relação aos estados futuros possíveis;

- ✓ é um processo espontâneo, direcionado pela intencionalidade do aprendiz, num contexto que o desafia;

- ✓ é a exploração de graus de liberdade na relação indivíduo/ambiente, indivíduo/indivíduo;

- ✓ envolve a contextualização de movimentos.

Se a aprendizagem possui essas características, a “instrução” para o aprendiz, considerado como um sistema provisório e instável, é dinâmica, varia no tempo, e é não específica, ou seja, ela vem de elementos do ambiente, físico e social, da tarefa, das condições orgânicas. Ainda que possa haver um agente externo portador da instrução, imagem normalmente associada ao educador, esse agente externo não é unicamente ele. Pode ser um modelo habilidoso ou iniciante, ou mesmo vir de um jogo simbólico. Por exemplo, na pelada do campinho a criança “se faz Neymar” e imagina e “encarna” os movimentos da sua figura imagética;

Diante dessas características e situações, torna-se possível afirmar que, na verdade, o ensino não garante a aprendizagem, e que é a disposição do aluno para aprender é o principal fator para que ela ocorra.

Em outras palavras, pode-se sintetizar da seguinte forma:

**NINGUÉM ENSINA NINGUÉM, APRENDE-SE.**

Diante disso, alguém poderia perguntar: *Então, para que serve o educador?*

E a resposta é: dados os pressupostos acima, cabe ao **educador a responsabilidade de construir experiências de aprendizagem**. Uma visão comum e tradicional é aquela que vê o educador como organizador e condutor da prática.

➤ **Educador como organizador e condutor da prática**: nesse caso, a atividade de planejar e tomar as principais decisões é centrada no educador e no seu papel de “prescrever” o que o participante deve fazer, como e quando deve fazer e qual rendimento deve alcançar.

O que faria, por outro lado, que a tarefa da construção de aprendizagem fosse algo diferente dessa visão comum? Seria ver o educador como construtor de experiências estimuladoras de aprendizagem.

➤ **Educador como construtor de experiências estimuladoras de aprendizagem**: nesse caso, a atividade didática é centrada no diálogo e na tensão entre educador e participantes/aprendizes, e entre os aprendizes, na busca de estruturar experiências significativas. Nesse papel, cabe ao educador a responsabilidade de mediar as tensões, estruturar as tarefas e os ambientes de aprendizagem **para** e **com** os participantes.

➤ Nesse processo, tanto o **educador quanto os aprendizes têm a chance de se tornarem sujeitos do conhecimento**, e é essa visão do papel do educador que propomos para o Programa Clube Escola.

Uma vez que consideramos o educador um construtor de experiências estimuladoras de aprendizagem, o que deve ser considerado na construção do ambiente que facilite essas experiências?

A Figura 1 ilustra, de maneira sintética, a relação de vários elementos envolvidos na construção de ambientes de aprendizagem.



Figura 1. Fatores para a construção do ambiente de aprendizagem.

Os elementos que recebem as setas (Prática, Tarefa, Metas, Instrução, Avaliação) são os tradicionalmente considerados na constituição do ambiente de aprendizagem. Todavia, há outros elementos como Intencionalidade; Experiências e habilidades dos aprendizes; Valores e tradições presentes no contexto em que ocorre a aprendizagem; Autoavaliação, que também devem ser levados em consideração na construção dos ambientes de aprendizagem.

De uma maneira geral, para construir ambientes propícios à aprendizagem, é necessário responder a algumas questões:

1. Quais competências pretende-se que o aluno desenvolva?

Trata-se de fazer uma lista das competências gerais e das competências específicas do contexto do esporte para fornecer um norte para o estabelecimento de metas de aprendizagem;

2. O que o ambiente de aprendizagem deve conter?

Situações novas que façam a ponte entre o que é conhecido pelo participante e aquilo que não conhece, mas deseja conhecer. Deve-se pensar na possibilidade de novidade em relação ao que o aluno sabe, de

consolidação, de desafio, de inovação, de autoavaliação, de completude nessas situações;

### 3. Qual é o sentido da construção de experiências de aprendizagem?

Trata-se de uma construção contínua, que contém diversidade e progressividade, mas que mantém, desde o início do processo pedagógico, a Globalidade Essencial do esporte (aspectos que caracterizam uma modalidade ou grupo de modalidades).

A nossa concepção de Processo Pedagógico é sintetizada no Quadro 8, que mostra a sistematização dos passos que o educador deve adotar na construção de ambientes de aprendizagem.

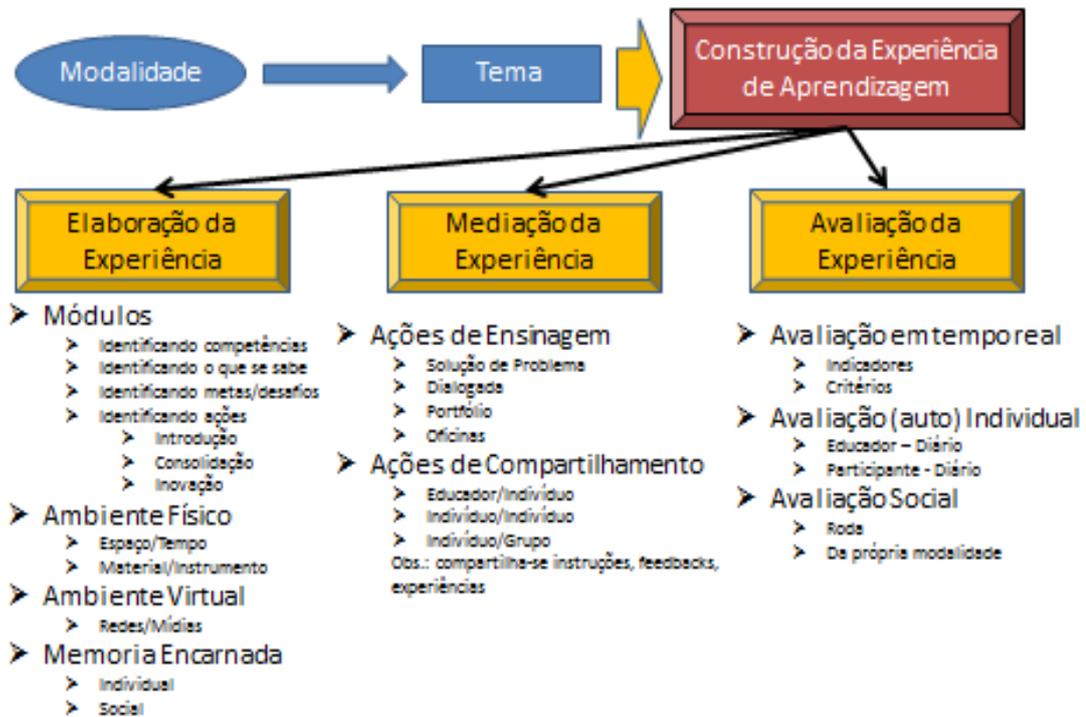
Nele são identificados três momentos para a construção desse ambiente:~

- a) a elaboração da experiência;
- b) a mediação (condução) da experiência;
- c) a avaliação da experiência.

Figura 2. Sistematização da construção da experiência de aprendizagem

(verificar se a figura a seguir fica mais visível se colocada no formato paisagem, ocupando uma folha inteira, ou se precisa ser refeita)

## A Construção da Experiência de Aprendizagem

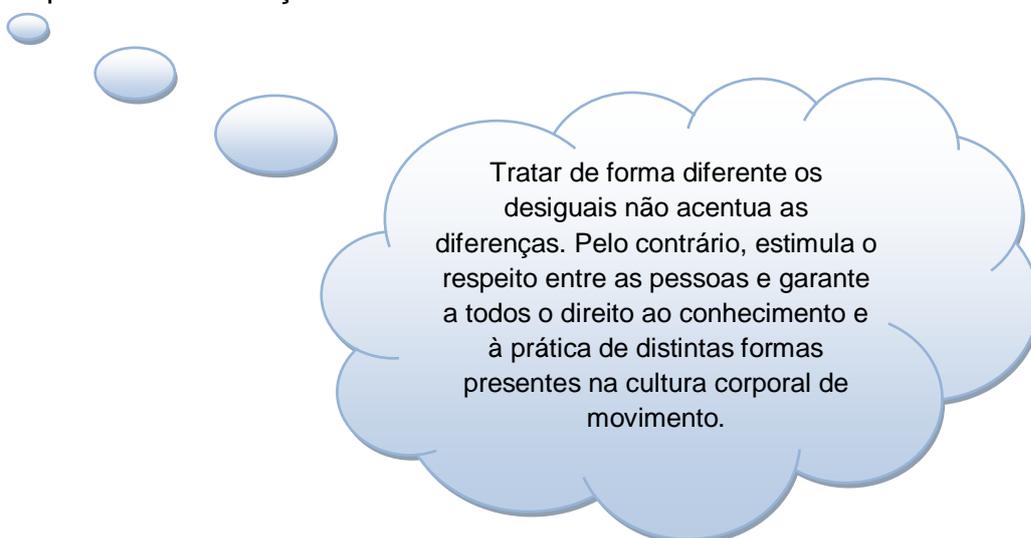


Na **Elaboração da Experiência**, chamamos de Módulos a Introdução, a Consolidação e a Inovação (diversificação e complexidade) das experiências. Para tanto, é necessário identificar as competências esportivas a serem trabalhadas, o que o praticante sabe sobre a modalidade esportiva ou *família* esportiva em questão em termos conceituais e quais habilidades possui em relação à sua prática. Com essa base, é possível definir as metas, os desafios e os meios para enfrentá-los. O ambiente da experiência estimuladora de aprendizagem pode ser entendido em duas dimensões: física e virtual.

O ambiente físico remete a todo espaço concreto da experiência como o local da prática, materiais e instrumentos. O ambiente virtual se aproveita da possibilidade do uso de redes e mídias, para se obter informações sobre o contexto das práticas esportivas. Finalmente, temos como muito importante a

exploração da memória que cada um e o grupo mantêm de práticas que guardem relação com os objetos de aprendizagem.

É preciso atentar que a democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à prática de atividades físicas pode, muitas vezes, acentuar diferenças culturais, econômicas e sociais. Para tentar evitar um clima de incompreensão e de desrespeito às diferenças entre os alunos, é necessário promover igualdade de oportunidades de prática numa diversidade de atividades onde os diferentes pontos de partida de cada praticante e os seus interesses em relação à prática esportiva possam ser motivo de conversa. Não se trata de tentar nivelar as experiências, habilidades, crenças e valores dos alunos, mas respeitar as diferenças.



O planejamento de ensino elaborado com boa fundamentação teórica é essencial para criar ambientes favoráveis à aprendizagem, mas existem outros aspectos que devem ser levados em conta para garantir a qualidade da aula: o ambiente físico, os equipamentos disponíveis e a possibilidade de criar outros, o número de alunos e o grau de relacionamento entre eles.

Sobre o tempo de duração de cada sessão: devem ser previstos momentos de diálogo, pausas de descanso lúdicas, prezar pela pontualidade, tanto do educador como dos alunos. É desejável estabelecer inicialmente e em conjunto com os alunos, formas de conduta desejadas para antes, durante e depois das aulas, como um contrato pedagógico.

Existem diferentes jogos e dinâmicas de grupo que podem auxiliar o educador a criar climas favoráveis em suas aulas. Também é importante que o

aluno tome consciência daquilo que já sabe, o que quer aprender e, ao final, identificar o que realmente aprendeu na aula e como isso interfere em sua vida. A partir das respostas dadas pelos alunos, o educador pode estruturar melhor sua prática.

As atividades esportivas e recreativas oferecidas pelo Clube Escola tem caráter educacional e são compreendidas como importantes para o desenvolvimento humano. A qualidade do que se ensina por meio dessas práticas corporais deve estar alicerçada no saber fazer, no saber ser, no saber conviver e no saber conhecer, para que se proporcione a quem aprende uma oportunidade real de compreensão, inserção e transformação da sociedade de forma crítica, produtiva, cooperativa e solidária.

O ensino é, portanto, um processo intencional que deve ser planejado, organizado e sistematizado com base nas necessidades e expectativas de quem aprende, fundamentado cientificamente, controlado no momento exato, avaliado e corrigido adequadamente durante sua extensão total.

O conhecimento do conteúdo das atividades gímnicas, da dança, das lutas, e do esporte, não pode mais ser visto como simples aprendizagem de técnicas, informações sobre regras ou treinamento de táticas.

O processo ensino-aprendizagem requer do profissional uma tomada de decisão em relação à sua postura frente aos alunos e a forma de tratar os conteúdos da aprendizagem. Para isso, utiliza de procedimentos de ensino que possam contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das atividades propostas de forma a atingir as competências requeridas. Atualmente, costuma-se empregar o termo *estratégia de ensino* para designar os procedimentos e recursos didáticos que o educador utiliza para atingir os objetivos propostos. Essas estratégias podem ser combinadas compondo distintos estilos de ensino que caracterizam o comportamento do educador.

Todo e qualquer procedimento de ensino está ancorado na concepção pedagógica definida nos projetos. Sugerimos que o ponto de partida para a seleção e escolha dos procedimentos ou estratégias de ensino se apóie nas características do aluno e nas competências que se pretende que ele alcance. O próximo passo é identificar a maneira de se tratar o conhecimento a ser utilizado nessa etapa e como a evolução do aluno será observada.

O planejamento do ensino do esporte, portanto, além das questões já mencionadas, também deve responder algumas outras: Quem aprende, aprende o quê? O que leva a criança e o jovem a optar pelo Clube Escola? Quais são suas expectativas em relação aos esportes e às atividades que vai praticar? O que leva crianças e jovens a praticarem atividades esportivas?

Muitos estudos tem se debruçado sobre o tema e sugerem quatro fatores que influenciam a maneira como a criança percebe a própria competência para o esporte e que influenciam sua motivação para a prática: (a) experiências passadas; (b) dificuldades ou desafios associados com o resultado da tarefa; (c) suporte e interação pessoal com outros que são significativos para a criança; e (d) motivação intrínseca.

### **9.1 Do ensino à aprendizagem: planejar o caminho.**

Criar ambientes de aprendizagem favoráveis e significativos implica elaborar um processo planejado, organizado e sistematizado com base nas necessidades e expectativas de quem aprende. Além disso, tal processo deve ser bem fundamentado, controlado no momento exato, avaliado e corrigido adequadamente durante toda sua extensão.

Um planejamento eficiente tem como característica a *objetividade*, que garante fazer previsões reais das possibilidades humanas e materiais. Deve apresentar *continuidade*: uma sequência lógica e natural de atividades que atendam às reais necessidades dos alunos e *ser válido* para garantir o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, um planejamento é sempre *flexível*, possibilitando ajustes e mudanças quando necessário.

A seguir, detalharemos as principais etapas do planejamento:

1ª. Etapa: Conhecimento da realidade: aluno, comunidade, escola, Clube Escola, etc.

2ª. Etapa: Determinação dos objetivos e das competências que se pretende que o aluno desenvolva.

3ª. Etapa: Seleção de conteúdos de aprendizagem.

4ª. Etapa: Seleção de estratégias de ensino.

5ª. Etapa: Seleção de métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

## **1ª. Etapa: Conhecimento da realidade**

### **Pergunta que norteia essa etapa: QUEM APRENDERÁ?**

É importante levar em consideração que às vezes planejamos antes de termos real conhecimento de alguns aspectos fundamentais. Em geral, a época da construção de um planejamento antecede o contato do educador com seus alunos. Entretanto, para que se atinja com eficiência e eficácia o que será proposto, é necessário que o educador conheça o maior número possível de características do grupo de alunos: faixa etária, grau de escolaridade, nível sócio-econômico-cultural, informações relativas à comunidade onde os alunos vivem, etc.

A situação geográfica da escola, as características do bairro, os costumes da comunidade, as relações da escola com o entorno são importantes para que o professor possa entender melhor as necessidades dos alunos e fazer adequações necessárias ao planejamento das atividades esportivas do Programa Clube Escola. É importante também entender o motivo que leva crianças e jovens a praticarem atividades esportivas.

## **2ª. Etapa: Determinação dos objetivos e das competências**

### **Pergunta que norteia essa etapa: PARA QUÊ APRENDER?**

Os objetivos a serem construídos são chamados educacionais uma vez que implicam o desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas, motoras e relacionais, necessárias para a vida em sociedade, com autonomia e criticidade.

Ser competente significa agir em uma determinada situação utilizando conhecimentos e recursos que possui e que foram adquiridos e construídos a partir de situações de aprendizagem. Por essa razão, é importante que o educador construa objetivos educacionais condizentes com o alcance de tais competências, promovendo assim, uma educação integral.

Para os propósitos do Programa Clube Escola, colocamos em foco 3 grandes objetivos, vinculados aos 4 saberes preconizados pela UNESCO:

- *Saber executar habilidades para prática esportiva de acordo com suas características pessoais e interesses.*
- *Conhecer e apreciar diferentes manifestações esportivas e explorá-las com criatividade.*
- *Estabelecer relações positivas consigo, com os outros e com o ambiente por meio da prática esportiva*

Esses objetivos se combinam para caracterizar competências que serão descritas nos Guias Didáticos.

### **3ª. Etapa: Seleção de conteúdos de aprendizagem**

**Pergunta que norteia essa etapa: O QUE SERÁ ENSINADO/APRENDIDO?**



Esportes individuais, esportes coletivos, lutas, ginásticas, acrobacias, atividades rítmicas e expressivas, atividades aquáticas, atividades circenses.

Os conhecimentos selecionados nessa etapa são aqueles necessários para que o aluno atinja os objetivos propostos e desenvolva as competências esperadas. Estão elencados aqui os jogos pré-desportivos, regras, atividades que implicam trabalhos em grupo, e a contextualização da modalidade esportiva trabalhada, entre outros. Tais conteúdos devem proporcionar experiências de aprendizagem que sejam significativas, exploratórias, desafiadoras e esclarecedoras, levando em conta aquilo que o aluno já conhece, sua faixa etária e seu nível de desenvolvimento.

Para escolher as experiências de aprendizagem deve-se responder se as atividades ou tarefas previstas

*a) permitem perceber os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação à aprendizagem?*

*b) são significativas, adequadas e funcionais para todos?*

*c) representam um desafio alcançável para os alunos?*

*d) promovem uma atitude favorável, motivadora em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?*

*e) estimulam e permitem ao aluno sentir que aprendeu algo e que seu esforço valeu a pena?*

*f) permitem que o aluno possa ser cada vez mais autônomo em seus processos de aprendizagem?*

#### **4ª. Etapa: Seleção de estratégias de ensino**

##### **Pergunta que norteia essa etapa: COMO ENSINAR?**

A partir do conhecimento das características do grupo de alunos, do estabelecimento dos objetivos a alcançar e do tipo de conteúdo (modalidades esportivas) que se pretende trabalhar, passamos à outra fase de decisões do educador: a seleção de métodos e estilos de ensino.

Na proposta pedagógica do Clube Escola a ênfase é dada ao caráter global das atividades, privilegiando a apreensão do seu sentido pelos alunos, e à seleção de atividades que ofereçam maiores possibilidades de expressão e sejam mais motivantes. Ou seja, o ensino parte da totalidade para a especificidade da atividade/esporte. O importante é que o educador compreenda quais são os princípios balizadores da proposta que se manifestam nos aspectos metodológicos descritos a seguir:

1º. passo - O ponto de partida é a caracterização e definição da dinâmica de cada família e modalidade esportiva. Essa dinâmica, representada pelas características e elementos pertencentes às modalidades esportivas, permite conhecer como elas são realizadas (organização, as táticas, aspectos comuns às diferentes modalidades da mesma família, o meio acontece, os instrumentos necessários...). Deve-se pensar no que é necessário aprender (utilidade) mas, tamb[em, no prazer, no divertimento necessários para desafiar a evolução das competências do ser humano.

2º. passo - As situações de aprendizagem devem apresentar e preservar essa dinâmica, ainda que sejam necessárias adaptações da modalidade para as características e interesses do praticante. Agora é a hora de ensinar quais

regras determinam o que não pode e o que pode ser feito na modalidade esportiva;

3º. passo – Os gestos técnicos que caracterizam cada modalidade esportiva da família e, portanto, a identificam e a diferenciam das demais modalidades esportivas agora são ensinados. Observe que a totalidade da modalidade é sempre preservada nas ações pedagógicas, ou seja, mesmo para ensinar os gestos técnicos, eles devem estar, o tempo todo, referenciados à dinâmica, à organização da modalidade esportiva. A organização do ensino se pauta por garantir essa totalidade, ainda que sejam feitas adaptações nas tarefas com o propósito de facilitar a apropriação das regras e da dinâmica das modalidades pelo aprendiz.

Caminhando nesse sentido, mesmo que seja necessário criar tarefas mais específicas, focando um elemento ou uma parte para a aprendizagem, o aprendiz compreende, através da vivência, a relação dessa parte com a dinâmica da modalidade, pois foi a partir dessa totalidade que nasceu a necessidade de aprimorar as técnicas específicas, sem deixar de ser desafiador e prazeroso.

Para compor um ambiente de aprendizagem significativo deve-se pensar no processo em que o indivíduo se volta para si, para suas competências, e interage com o outro e com o ambiente. Sendo assim, compreender a importância de planejar adequadamente auxilia a explorar: as **relações** entre os alunos que participam das aulas; os **movimentos** essenciais ou específicos das modalidades esportivas; os **objetos** que podem compor as atividades; os **ambientes** em que os alunos poderão se manifestar expressivamente; os diferentes **ritmos** que serão propostos como desafios estimuladores da aprendizagem.

O propósito de **explorar** as variações apresentadas é refletir sobre o processo de desenvolvimento dos alunos. Durante a construção do planejamento, detalhe o que pode explorar e registre as criações dos alunos, veja alguns exemplos:

- **Relações** – individual, coletiva, grupos pequenos ou grandes;
- **Ambiente** – aberto, fechado, grande, pequeno, quadra, salão;
- **Ritmo** – lento, rápido, musicado, aleatório;

- **Objeto** – barras, cordas, cones, bolas, arcos, árvores;
- **Movimento** – saltos, equilíbrios, lançamentos, giros, inversões.

As variáveis apresentadas podem ser exploradas separadamente ou em combinação, ampliando o número de desafios e estratégias. Esse processo se desenvolve de forma única para cada cenário existente nos Clubes desafiando o educador a realizar tarefas importantes do trabalho pedagógico como, por exemplo, o registro do que ocorre nas aulas e os processos de avaliação.

**Em resumo, o que se propõe é que**

**a) a aprendizagem seja significativa e contextualizada. O aprendiz compreende melhor se lhe for mostrado, desde o início, os objetivos e como funciona a modalidade/atividade como um todo;**

**b) a prática não seja, inicialmente, fragmentada em movimentos padronizados ou gestos técnicos que, quando descontextualizados, não se transferem adequadamente para a prática da atividade em si;**

**c) haja respeito à individualidade do sujeito e às adaptações que ele faz na aplicação dos gestos de acordo com suas características e com o contexto no qual aprende;**

**d) a prática possibilite a mobilização e o desenvolvimento de competências que se relacionam aos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (conhecer, fazer, conviver e ser);**

**e) a ação pedagógica se torne mais próxima da forma como crianças e adolescentes costumam resolver problemas, pois, assim, a aprendizagem torna-se envolvente e motivadora, oferece mais possibilidades de expressão e desperta o prazer pela prática esportiva de forma natural e lúdica.**



Figura 3: Aspectos a considerar na seleção de estratégias de ensino.

Na seleção de estilos de ensino, o educador define como será sua postura e atuação frente à aprendizagem do seu aluno. Existem basicamente duas formas de classificar a postura do professor – a diretiva e a não diretiva. Uma não deve excluir a outra, pois há momentos em que o professor é o principal condutor do processo e a aprendizagem ocorre por meio da reprodução de modelos, e há momentos em que o foco está na reflexão, criatividade, elaboração de propostas e decisões tomadas pelos alunos. Para estimular a formação de pessoas que tenham raciocínio crítico bem desenvolvido, que saibam dialogar, que tenham aprendido a tomar decisões diante de diferentes alternativas, que sejam protagonistas de processos de desenvolvimento humano, recomendamos que os estilos de ensino de caráter menos diretivo ou não diretivo predominem.

A sabedoria do educador reside em saber quando utilizar modelos para a aprendizagem e quando explorar a criatividade dos alunos.

É interessante que o educador conheça diferentes estilos de ensino, para saber como e quando alternar o uso deles.

Com base nos estudos de Mosston e Ashworth (1996), os dois grandes grupos de estilos de ensino são mostrados nos dois quadros seguintes:

ESTILOS NÃO DIRETIVOS	ESTILOS DIRETIVOS
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Por Descoberta Dirigida</li><li>➤ Divergente ou Resolução de Problemas</li><li>➤ Programa Individualizado</li><li>➤ Para Alunos iniciados</li><li>➤ Autoaprendizagem</li></ul> <p>Estes estilos são relacionados a operações cognitivas e implicações sócio-afetivas que levam à criatividade. Propiciam formas de trabalho nas quais o aluno é protagonista e a principal meta é sua autonomia. O aluno é estimulado a buscar novas respostas, a inventar, a aprender a aprender, a ir além do conhecido, sendo o professor mediador e facilitador da construção de conhecimento do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Por Comando.</li><li>➤ Por Tarefa.</li><li>➤ Ensino Recíproco.</li><li>➤ Autoavaliação.</li><li>➤ Por Inclusão</li></ul> <p>Nestes estilos, o professor demonstra e explica a atividade a ser aprendida pelo aluno. A utilização desses estilos de forma indiscriminada e por períodos de tempo prolongado prejudica o alcance de objetivos de independência do aluno</p>

Quadro 1 – Estilos de ensino e sua descrição

Os estilos diretivos estimulam certa dependência do aluno em relação ao modelo e às explicações dadas pelo educador. Na aprendizagem do esporte e no treinamento esportivo sua utilização é recomendada quando se busca uniformidade, execução sincronizada, domínio de técnicas padronizadas, precisão nos movimentos, eficiência de tempo útil e segurança, comportamento disciplinado, entre outros. Por outro lado, os estilos recíproco, por autoavaliação e por inclusão, mesmo sendo estilos diretivos, oferecem maiores possibilidades de interação entre os alunos, de realização de feed back

intrínseco e oportuniza diferentes níveis de execução do que os estilos por comando e por tarefa.

Os estilos de ensino não diretivos estão relacionados a operações cognitivas e implicações sócioafetivas que levam à criatividade e à autonomia, nas quais o aluno é protagonista. O aluno é estimulado a buscar novas respostas, a inventar, a aprender a aprender, a ir além do conhecido, sendo o educador um mediador e facilitador da construção de conhecimento do aluno. Isso exige que o educador esteja preparado para propor problemas e situações relevantes, para aceitar e valorizar as idéias, iniciativas e as soluções encontradas pelos alunos.

*O desafio aos educadores do Programa Clube Escola é que se disponham a utilizar um leque maior de estilos de ensino, com ênfase nos não diretivos, porém sem deixar de utilizar a diretividade quando essa for a postura mais adequada ao que se pretende que o aluno aprenda.*

## **5ª. Etapa: Seleção de métodos e instrumentos de avaliação**

### **Pergunta que norteia essa etapa: COMO SABER O QUE E O QUANTO FOI APRENDIDO?**

Avaliar é determinar em que medida os objetivos previstos em um planejamento foram alcançados ou como vêm evoluindo. Se na 2ª. Etapa o educador estabelece objetivos e competências desejadas para os alunos, essas decisões implicam, necessariamente, pensar em quais serão as formas de verificar até que ponto isso ocorreu. O que se objetivou no início do processo deve ser verificado ao final de algum tempo. Entretanto, ainda existem alguns desafios a superar em relação a esse assunto.

- *É uma visão muito limitada aquela que identifica a avaliação como algo voltado apenas a classificar, excluir, aprovar ou reprovar alunos.*
- *Situar a avaliação como algo que só ocorre ao final do processo ensino-aprendizagem também é uma ideia a superar, já que a avaliação do aprendizado e do desenvolvimento do aluno pode ocorrer a todo o momento.*

- *É muito comum que educadores confundam práticas de mera verificação de resultados com uma avaliação de fato, na qual se buscam os condicionantes para que a evolução do aluno tenha ou não ocorrido, e como ocorreu.*

- *Entender a avaliação como uma prática mecânica e extremamente técnica às vezes não permite que ela seja vista como um instrumento que auxilia o educador e o aprendiz a acharem o melhor caminho para a aprendizagem.*

- *Também é comum que se pense que a avaliação do desenvolvimento do aprendiz interessa apenas aos educadores. Isso é um equívoco. Saber como anda o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, competências interessa aos aprendizes - os sujeitos do desenvolvimento- e aos seus pais e responsáveis.*

Existem, basicamente, três **formas de avaliação**:

**a) Avaliação diagnóstica:** pode ser realizada no início de um curso, ano letivo ou unidade de ensino e tem como finalidade:

- Estabelecer o perfil inicial do grupo ou de cada aluno, detectando: conhecimentos já adquiridos, interesses, aspirações, dificuldades específicas de aprendizagem.

- Estabelecer indicadores de desempenho, estabelecer prognóstico.

**b) Avaliação somativa:** é realizada ao final do curso, ano letivo ou unidade de ensino e se destina a:

- Avaliar e classificar os resultados de aprendizagem, atribuindo notas ou conceitos.

- Sua finalidade é eminentemente verificadora, certificadora e seletiva.

**c) Avaliação formativa:** é realizada durante todo o processo ensino-aprendizagem e serve para:

- Verificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados.
- Conhecer erros e acertos, estimular para um trabalho/estudo sistemático.
- Orientar o trabalho do professor.
- Trazer novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que o aluno reflita sobre seu próprio desenvolvimento.

Uma forma de valorizar a avaliação formativa é possibilitar sua prática realizada sob **diferentes olhares e perspectivas**: autoavaliação; coavaliação; heteroavaliação.

**AUTOAVALIAÇÃO:**  
Realizada pelo próprio sujeito sobre o seu processo evolutivo.

**COAVALIAÇÃO:**  
O grupo é avaliado por outros grupos ou cada aluno é avaliado por seus companheiros, tendo em vista o trabalho realizado.

**HETEROAVALIAÇÃO**  
Efetuada pelo professor em relação aos alunos.

De modo geral, existem três **técnicas** de avaliação (observação, inquirição, testagem) com inúmeras variações de **instrumentos**.

Quando se utilizam formas diferentes para avaliar o aluno, mais faces do seu desenvolvimento podem ser observadas e, dessa forma, é obtida uma melhor avaliação.

a) Técnica da **OBSERVAÇÃO**

- Permite colher informações sobre habilidades sócioafetivas e motoras.
- Exige a utilização de um instrumento para registro do que foi observado, e a observação deve ser feita com foco definido com base em

critérios determinados com antecedência e que estejam de acordo com os objetivos educacionais planejados.

Instrumentos: **Ficha de controle e Lista de checagem.**

A partir de uma tarefa o professor elenca critérios para observar comportamentos previstos nos objetivos educacionais.

Apresentamos aqui uma proposta de lista de checagem, com base na observação de aspectos cognitivos e atitudinais.

### **Instrumento de avaliação de competências no contexto do esporte**

O instrumento de avaliação está dividido em três blocos de competências:

a) cognitivas; b) afetivo-motivacionais; c) relacionais.

Cada bloco de competências elenca de 8 a 12 indicadores dessas competências. Cada indicador deverá receber um número (vide escala) que representará em que etapa do domínio da competência o aprendiz se encontra.

O educador deve preencher esse instrumento após observar cada aluno usando a seguinte escala.

#### **ESCALA: 1 – 2 – 3 – 4**

1 – POUCO OU NADA

2 – MÉDIO

3 – BOM

4 – ÓTIMO

Para que o educador saiba escolher a referência numérica mais adequada ao que se observa no comportamento/desempenho do aprendiz em cada indicador, é apresentada uma descrição de como o aluno pode evoluir com uma respectiva subdivisão. Essa subdivisão ajuda a observar a **evolução** do comportamento/desempenho do aluno no domínio de cada indicador. É o que chamamos de “Referências para aplicação da escala avaliativa”.

#### **Referências para aplicação da escala avaliativa:**

##### **A. COGNITIVAS**

1. 1 – não reconhece estímulos e, conseqüentemente, não direciona sua atenção de maneira adequada.  
2 – reconhece os estímulos de forma básica/rudimentar e consegue direcionar a atenção por período curto de tempo.  
3 – reconhece os estímulos apresentados e direciona sua atenção adequadamente por certo período de tempo.  
4 – reconhece estímulos primários e secundários à ação e direciona sua atenção a estes durante tempo prolongado.
2. 1 – não compreende as informações.  
2 – compreende, com dificuldade, as informações transmitidas.  
3 – compreende as informações e consegue executá-las satisfatoriamente.  
4 – compreende as informações com clareza e as executa com facilidade, criando alternativas de ação.

3. 1 – não percebe que pode manifestar sua opinião.  
2 – percebe que pode manifestar sua opinião, mas argumenta com pouca frequência. Negocia interesses com timidez.  
3 – percebe que pode manifestar sua opinião, argumenta de forma satisfatória e negocia interesses sempre que necessário.  
4 – manifesta sua opinião com clareza, argumenta com fluidez e negocia interesses manifestando postura de liderança.
4. 1 – não consegue criar soluções intencionalmente.  
2 – cria poucas soluções a partir de estímulos que recebe do profissional de EFE.  
3 – cria soluções adequadas aos desafios propostos intencionalmente.  
4 – cria soluções adequadas e criativas frente aos desafios propostos pelo profissional de EFE e pelo grupo do qual faz parte.
5. 1 – não consegue avaliar sua experiência com o outro.  
2 – avalia sua experiência com o outro de forma simples e objetiva.  
3 – avalia sua experiência com o outro reconhecendo o potencial de aprendizagem envolvido nessa prática.  
4 – avalia sua experiência com o outro de forma reflexiva, reconhece o potencial de aprendizagem envolvido e transforma em ações ao longo de sua prática.
6. 1 – não consegue autoavaliar-se.  
2 – consegue autoavaliar-se, demonstrando dificuldade em olhar para si.
  - ✓ Percebe que algo está estranho/errado, mas não sabe o quê.
  - ✓ Percebe o erro, mas não identifica a causa.
  - ✓ Percebe o erro, identifica a causa, mas não sabe como corrigir.
  - ✓ Percebe o erro, identifica a causa, e sabe como corrigir.  
3 – consegue autoavaliar-se satisfatoriamente.  
4 – consegue autoavaliar-se com precisão, identificando potenciais e limitações com clareza.
7. 1 – não consegue analisar a situação/problema diante de si.  
2- consegue analisar a situação/problema sem identificar soluções possíveis.  
3- consegue analisar a situação/problema e aponta soluções inadequadas.  
4- analisa a situação/problema e aponta soluções adequadas e possíveis.
8. 1- não compreende qual é a meta a ser alcançada.  
2- compreende a meta a ser alcançada, mas não identifica quais são os meios para realizá-la.  
3- compreende a meta a ser alcançada e identifica um ou alguns meios para realizá-la.  
4- compreende a meta a ser alcançada e identifica e usa de vários (muitos) meios para realizá-la.
9. 1- está sempre na espera do que vai acontecer para, então, reagir.  
2- busca ficar em prontidão para estar mais preparado quando o estímulo/evento ocorrer.  
3- busca antecipar-se aos eventos, mas com comportamento inapropriado.  
4- antecipa os eventos com comportamento apropriado.
10. 1- não reconhece os conhecimentos adquiridos.  
2- reconhece os conhecimentos adquiridos, mas não sabe como aplicá-los.  
3- reconhece os conhecimentos adquiridos, mas os aplica parcialmente.  
4- reconhece os conhecimentos adquiridos e os aplica amplamente.

## **B. AFETIVO-MOTIVACIONAIS**

1. 1 – não percebe suas qualidades e necessidades.  
2 – percebe poucas qualidades e necessidades e esboça cuidado consigo mesmo.  
3 – percebe algumas qualidades e necessidades e mostra cuidado consigo mesmo  
4 – percebe suas principais qualidades e necessidades, mostrando atenção consigo mesmo a partir de ações específicas de autocuidado.
2. 1 – não consegue se adaptar a situações novas.  
2 – mostra iniciativa para adaptar-se a novas situações.  
3 – consegue se adaptar a novas situações de forma satisfatória.  
4 – mostra domínio na compreensão e enfrentamento de novos desafios apresentados em situações novas.
3. 1 – não demonstra preferência por nenhuma atividade específica.

- 2 – demonstra gosto por determinada modalidade em detrimento de outras.  
3 – demonstra sua preferência por uma modalidade específica.  
4 – mostra claramente a preferência por uma modalidade específica, identificando-se com ela.
4. 1 – não apresenta sentimentos de dever e responsabilidade com as aulas e atividades propostas.  
2 – mostra compreensão de seus deveres e regras e oscila entre comportamentos adequados e inadequados às aulas e atividades propostas.  
3 – compreende seus deveres e suas responsabilidades com as aulas e atividades, agindo de forma coerente.  
4 – compreende seus deveres e suas responsabilidades com as aulas e atividades, age de forma coerente e participa ativamente delas, sugerindo e opinando de maneira criativa para sua boa realização.
5. 1 – não se expressa frente às situações vivenciadas nas atividades cotidianas.  
2 – apresenta um pouco de dificuldade para expressar-se frente às situações vivenciadas nas atividades cotidianas.  
3 – se expressa com facilidade nas situações cotidianas quando solicitado.  
4 – se expressa com facilidade e voluntariamente frente às situações cotidianas, fazendo-se claro para todos os envolvidos (profissionais EFE, companheiros, etc.).
6. 1 – não usa das características das atividades para expressar sua própria ludicidade.  
2 – raramente usa as características das atividades e mostra timidez para expressar sua ludicidade.  
3 – usa, com frequência, as características das atividades para expressar-se de maneira lúdica.  
4 – usa as características das atividades para expressar-se com ludicidade sempre ou quase sempre interferindo, positivamente, para realização das atividades propostas.
7. 1 – não demonstra sentir prazer durante a prática da atividade.  
2 – demonstra gostar da atividade proposta e mostra momentos de descontração ao realizá-las.  
3 – demonstra prazer no desenvolvimento das atividades, mostrando com frequência que se diverte no decorrer de sua prática.  
4 – demonstra sentir prazer e demonstra que se diverte sempre que realiza as atividades propostas, por meio de adesão e participação ativa.
8. 1 – não consegue compreender metas e objetivos nem vinculá-las às ações esportivas.  
2 – compreende, com dificuldade, metas e objetivos vinculando-os, de forma simples às ações esportivas.  
3 – compreende metas e objetivos e estabelece relações entre eles e as ações esportivas.  
4 – compreende, com clareza, as metas e objetivos e estabelece relações simples, complexas e criativas com as ações esportivas realizadas.
9. 1 – não consegue compreender as atividades mais complexas, acreditando que não conseguirá realizá-las.  
2 – demonstra sentir que tem possibilidades de realizar as atividades mais complexas, tenta, mostra certo esforço, mas desiste após pouco tempo mesmo quando o professor o motiva a realizar a atividade.  
3 – demonstra sentir que consegue realizar as atividades, mostra-se capaz, esforça-se sob a orientação do professor até a realização, ou próximo disto, não mostrando perda de motivação quando ocorre uma situação de insucesso.  
4 – demonstra sentir que consegue realizar as atividades, compreende as orientações do professor, se esforça-se e demonstra estar motivado e empolgado para realizar as atividades, desafiando-se.
10. 1- escolhe realizar tarefas ou muito difíceis ou muito fáceis como forma de não se engajar sistematicamente na atividade.  
2- responde positivamente à recomendação de que pode realizar tarefas mais difíceis (quando insistia em fazer só as mais fáceis), ou mais fáceis (quando insistia em fazer só as mais difíceis).  
3- demonstra escolher tentativas para explorar e descobrir seu nível de competência.  
4- faz escolhas de tarefas que estão no limite de sua competência e, portanto, abrem a possibilidade da superação.
11. 1- não reconhece a possibilidade de estabelecer metas, fazer é sempre fazer o máximo, por exemplo.  
2- reconhece a possibilidade de estabelecer metas, mas não consegue discernir entre as de curto e as de médio prazo.  
3- consegue estabelecer metas de curto e médio prazo que, no entanto não são pertinentes à atividade.  
4- consegue estabelecer metas de curto e médio prazo pertinentes à atividade.
12. 1- desiste facilmente da prática diante dos primeiros insucessos.  
2- faz escolhas conservadoras para minimizar a chance de fracassos.  
3- reconhece nos fracassos a possibilidade de avançar em suas competências.  
4- não se intimida com a colocação de desafios mesmo que isso implique em maior frequência de fracassos.

### C. RELACIONAIS

1. 1 – não assume diferentes funções no grupo.  
2 – assume diferentes funções no grupo de forma simplificada, sem muita segurança e precisa ser estimulado.  
3 – assume diferentes funções voluntariamente e de forma satisfatória.  
4 – assume diferentes funções voluntariamente, com segurança, e consegue alternar estas funções durante a realização das atividades de maneira adequada.
2. 1 – não assume postura de iniciativa, respeito, cooperação e responsabilidade frente às atividades e desafios propostos em aulas e eventos.  
2 – demonstra pouca iniciativa, esforça-se em construir relações de respeito e cooperação com o outro e compreende suas responsabilidades frente às atividades.  
3 - age com iniciativa e responsabilidade frente às atividades propostas, construindo suas relações interpessoais pautadas no respeito e na cooperação.  
4 – é proativo, responsável, compreende com clareza os desafios propostos e comporta-se de forma respeitosa e cooperativa com seus professores e companheiros.
3. 1 – não busca papéis coerentes com seu potencial. Não identifica potenciais e limitações com clareza.  
2 - Identifica seus potenciais e limitações. Assume, em alguns momentos, papéis coerentes com suas características demonstrando um pouco de dificuldade para isso.  
3 - Identifica seus potenciais e limitações e atua de forma coerente com suas características, assumindo papéis condizentes no desenvolvimento das atividades propostas.  
4 - Identifica com clareza seus potenciais e limitações, assume papéis condizentes no desenvolvimento das atividades propostas e busca criar situações que possibilitem o bom desempenho pessoal e coletivo.
4. 1 – não aplica os conhecimentos adquiridos.  
2 – aplica os conhecimentos adquiridos de forma simplificada.  
3 – aplica os conhecimentos adquiridos de forma satisfatória de acordo com os desafios propostos.  
4 – aplica os conhecimentos adquiridos de forma satisfatória de acordo com os desafios propostos e demonstra facilidade para a identificar situações onde esses conhecimentos possam ser aplicados.
5. 1 – não estabelece vínculos de aproximação por compatibilidade de interesses.  
2 – identifica interesses comuns e esboça aproximação com companheiros por compatibilidade.  
3 - identifica interesses comuns e realiza aproximação com companheiros construindo vínculos por compatibilidade de interesses.  
4 – identifica, com facilidade, interesses comuns e realiza aproximação com companheiros construindo vínculos por compatibilidade de interesses. Demonstra características de liderança no processo.
6. 1 - não faz escolhas coerentes com os potenciais individuais dos colegas.  
2 – identifica, com dificuldade, os potenciais individuais dos colegas para fazer escolhas.  
3 – identifica os potenciais individuais dos colegas durante os jogos e faz escolhas coerentes com eles.  
4 – identifica, com facilidade, os potenciais individuais dos colegas durante os jogos e faz escolhas coerentes com eles, criando situações favoráveis ao desempenho do companheiro e da equipe.
7. 1 – não leva em consideração as características do outro.  
2 – com dificuldade, leva em consideração as características do outro para tomar suas decisões.  
3 - normalmente leva em consideração as características do outro para tomar suas decisões.  
4 - sempre leva em consideração as características do outro para tomar suas decisões e auxilia seu companheiro neste processo.
8. 1 – tem muita dificuldade em se relacionar com o professor e colegas.  
2 – apresenta alguma dificuldade em se colocar e ouvir o outro.  
3 - se relaciona com o professor e colegas de forma satisfatória, consegue se colocar no lugar do outro, respeitando-o.  
4 - se relaciona com o professor e colegas com facilidade. Consegue se colocar e ouvir o outro, assumindo diferentes papéis e funções no grupo.

Competências	Indicadores de competência
<b>A. Cognitivas</b> (se referem à possibilidade de aprendizagem e compreensão de informações essenciais para o desempenho esportivo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consegue prestar atenção e direcioná-la adequadamente.</li> <li>2. Compreende as informações que lhe são passadas durante as atividades.</li> <li>3. Percebe que pode opinar nas propostas argumentando, ouvindo e negociando interesses.</li> <li>4. Consegue criar diferentes soluções intencionalmente.</li> <li>5. Consegue avaliar suas experiências com o outro.</li> <li>6. Consegue autoavaliar-se.</li> <li>7. Consegue analisar a situação/problema diante de si e identifica possíveis soluções.</li> <li>8. Demonstra compreender a meta a ser alcançada e os meios (objetivos intermediários) que ao serem realizados levam a essa meta. Em outras palavras mostram compreender a relação meio-fim.</li> <li>9. Antecipa eventos com comportamento apropriado.</li> <li>10. Aplica os conhecimentos adquiridos.</li> </ol>
<b>B. Afetivo-motivacionais</b> (se referem às emoções envolvidas no exercício das tarefas propostas para o aprendiz/atleta, bem como os motivos de sua realização)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percebe suas qualidades e necessidades para aprender a cuidar de si.</li> <li>2. Consegue adaptar-se a novas situações.</li> <li>3. Demonstra preferência/identificação por sua (uma) modalidade.</li> <li>4. Apresenta sentimentos de dever e responsabilidade com as aulas e atividades propostas.</li> <li>5. Apresenta facilidade em expressar-se frente às situações vivenciadas nas atividades cotidianas.</li> <li>6. Usa das características das atividades para expressar sua própria ludicidade.</li> <li>7. Sente prazer, diverte-se durante a prática da atividade.</li> <li>8. Consegue compreender metas e objetivos vinculando-se às mesmas nas ações esportivas.</li> <li>9. Forma como reage à proposta das atividades mais complexas a partir de suas possibilidades e da relação com o professor/técnico/colegas: acredita que dará conta; tenta; esforça-se; fica motivada/empolgada e/ou desafia-se.</li> <li>10. Demonstra percepção realista de competência (não se subestima e nem se superestima).</li> <li>11. Estabelece metas de curto e médio prazo para seu desempenho.</li> <li>12. Demonstra perseverança diante dos desafios e fracassos em busca de aperfeiçoamento.</li> </ol>
<b>C. Relacionais</b> (se referem aos relacionamentos interpessoais presentes no ambiente esportivo, da relação estabelecida pelo atleta com os outros e com ele mesmo bem como da relação grupal)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assume diferentes funções no grupo.</li> <li>2. Apresenta posturas de iniciativa, respeito, cooperação e responsabilidade frente às atividades e desafios propostos em aulas e eventos.</li> <li>3. Busca papéis coerentes com seu potencial.</li> <li>4. Estabelece vínculos de aproximação por compatibilidade de interesses.</li> <li>5. Durante os jogos, faz escolhas coerentes com os potenciais individuais dos colegas.</li> <li>6. Leva em consideração as características do outro.</li> <li>7. Forma como se relaciona com o professor/ CT e colegas: consegue se colocar; ouvir o outro; respeitar; se colocar no lugar do outro.</li> <li>8. Demonstra equilíbrio entre sua tendência individual –auto-assertiva- e sua tendência de integração com o(s) outro(s) de forma adequada às situações.</li> </ol>

## b) Técnica de **INQUIRIÇÃO**

- Trata-se de perguntas ou solicitações ao aluno para que explique ou escreva sobre um tema.
- São obtidas informações sobre o domínio sócioafetivo e cognitivo.

Instrumentos: **trabalhos em grupo** (utilizando diferentes formas de expressão - oral, escrita, corporal); **grupo de verbalização e/ou observação** (debates); **Portfólio**; **Mapa Conceitual ou mental**; **questionário** (perguntas abertas ou fechadas).

*É necessário que se tenha claro quais foram os objetivos planejados, caso contrário a avaliação estará voltada apenas a aspectos presentes na memória do aluno, deixando de lado habilidades cognitivas importantes.*

c) Técnica de **TESTAGEM**

- Permite colher informações sobre o domínio cognitivo, sócio-afetivo e motor.

Instrumentos: **testes padronizados e testes construídos pelo professor.**

*É uma das técnicas mais discutidas quanto ao seu uso. Entretanto, se o objetivo é que o aluno melhore determinada técnica, habilidade ou capacidade física, o teste será uma técnica adequada para saber de que ponto o aluno partiu e onde conseguiu chegar, e apreciar sua evolução.*

Vale ressaltar que a avaliação tem a finalidade de auxiliar o trabalho do professor, e, principalmente, a trabalhar voltado ao desenvolvimento do aluno. Avaliar, nesta concepção, não é testar ou verificar capacidade na realização de determinada tarefa para atribuir graus, conceitos e dizer quem é o melhor ou o pior, mas acompanhar a evolução auto-referenciada (do aluno em relação a ele mesmo) pautada no desenvolvimento de competências. Assim, professor e aluno fazem parte de um mesmo processo avaliativo, integrado, cujo objetivo é oferecer a ambos a possibilidade de refletirem constantemente sobre suas ações.

Quando se fala de aptidão física e de habilidades motoras, o profissional de Educação Física normalmente possui informações a respeito dos testes de fácil aplicação, baixo custo, aplicáveis a grandes grupos e que, ao mesmo tempo, trazem informações importantes sobre o desenvolvimento do aprendiz.

Ainda que o mais comum seja que os resultados desses testes sejam comparados com parâmetros de referência, por exemplo, as curvas de crescimento e desenvolvimento do Ministério da Saúde, o que se propõe no Programa Clube Escola é que o aprendiz seja avaliado comparado a ele mesmo. Em outras palavras, a proposta é que o educador observe, teste, e registre a evolução de cada aprendiz que, por sua vez, deve acompanhar e compreender todo esse processo.

Embora a definição de aptidão física varie conforme autores ou linhas de investigação, parece haver consenso sobre os fatores que a compõem:

- 1) antropométricos;

2) metabólicos;

3) neuromotores, considerando as diferentes faixas etárias.

Enquanto o Programa Clube escola não padroniza uma bateria de testes para monitorar o desenvolvimento físico e motor das crianças e jovens, o educador necessita estabelecer, para cada parâmetro de aptidão física, uma forma de medida que julgue como a mais adequada.

1 – Antropométricos = medição do peso, da altura, cálculo do Índice Massa Corporal - IMC, dobras cutâneas e perímetros corporais;

2 – Metabólicos= algum teste de capacidade aeróbia;

3 – Neuromotores= testes de flexibilidade; força e resistência musculares, equilíbrio.

Além disso, recomenda-se investigar outros aspectos como

a) o **nível de atividade física** praticado pela criança fora do Programa Clube Escola, por exemplo, via depoimento dos pais, ou via preenchimento do questionário - IPAQ,

Ainda que não seja algo fácil de ser feito pelo educador do Programa Clube Escola, recomenda-se colher informações a respeito do que faz a criança **abandonar a atividade física**. Os seus pais e os seus amigos podem ajudar nessa tarefa entrando em contato com a criança e trazendo seus depoimentos aos educadores.

Existem experiências bem sucedidas em termos de avaliação do desenvolvimento físico-motor e que já contam com protocolos validados cientificamente, além de contarem com valores de referência que auxiliem o educador a acompanhar a evolução do aprendiz.

O CELAFISCS – Centro de Estudos de Aptidão Física de São Caetano do Sul, por exemplo, possui protocolo para medidas antropométricas, metabólicas e neuromotoras.

Seria interessante se o educador conseguisse que, no processo de matrícula, já fosse feita uma caracterização antropométrica, da aptidão física, e da maturação sexual de meninos e meninas.

Também é recomendável que se estabeleça uma rotina de avaliações, ou seja, que elas constem no calendário do Clube. Enquanto as observações do desenvolvimento cognitivo, afetivo-social sejam feitas durante todo o ano, um registro sistemático deveria ocorrer pelo menos duas vezes por ano. Essa

mesma periodicidade é recomendável para o acompanhamento do desenvolvimento da aptidão física.

A intenção é que, futuramente, a SEME possa contar com um módulo no seu sistema de informações gerenciais – o SIGA-SEME - para registro desses resultados, geração de relatórios e comparação com relatórios anteriores. Se essa for uma demanda legítima e referendada pelos educadores do Programa Clube Escola, ela precisa chegar aos responsáveis pela área de Sistemas de Informação da SEME via representações docentes.

## **9.2 Registrar, produzir e compartilhar experiências pedagógicas**

Em qualquer tipo de projeto ou programa, o relatório mostra como ele foi executado e quais foram os resultados obtidos. Sua elaboração é de extrema importância para toda a equipe envolvida, pois garante a memória de tudo o que se pretendia e como efetivamente aconteceu. Todos os registros feitos ao longo da execução do projeto são importantes para a redação do relatório e cabe a cada grupo definir quais são as melhores maneiras de registrar e acompanhar as ações do projeto.

Entretanto, muito do que os educadores fazem em sua prática pedagógica não provem apenas de sua formação universitária. Sua prática pedagógica está embebida de sua própria experiência de vida, de suas vitórias e fracassos na ação docente, de sua percepção sobre os alunos e a realidade na qual exerce sua profissão. Isso lhe proporciona um conhecimento que é diferenciado: são os saberes da experiência. O educador diante deste saber é, ao mesmo tempo, produtor e sujeito.

O educador é um membro de uma comunidade de profissionais, uma comunidade social, e por que não dizer científica, já que produz conhecimento. O espaço educativo é um ambiente rico em experiências e vivências e o educador deve ter responsabilidade e habilidade para transformar sua prática e pesquisa em contribuições educacionais.

Para isso, é necessário que tenha uma postura reflexiva sobre sua prática, que reelabore seus conhecimentos, registre e socialize esse produto junto a outros profissionais da área. Enfatizamos, assim, a importância do registro e da socialização das intervenções pedagógicas que possam

consolidar um trabalho pautado na ação-reflexão-ação. A produção de conhecimentos que advém das experiências, sucessos e erros são valiosos para o alcance dos objetivos de uma intervenção de boa qualidade.

## 10 Conceito de Ação na construção de atividades e processos

O conceito de ação é essencial na construção da proposta de ensino do esporte. Procederemos por meio de exemplos e ilustrações, para explanar esse conceito.

1. Se eu peço a um estudante para se deslocar de um ponto A para um ponto B, na sala de aula, ele muito provavelmente o fará mostrando uma forma particular de movimentação dos membros superiores e inferiores, posição da cabeça e do tronco, que no conjunto recebe o nome de andar. Todavia, o elemento definidor aqui é o “deslocar-se de A para B”.
2. O estudante anda, mas ele poderia se deslocar saltando, galopando, saltitando, rolando, etc. Em outras palavras, não falamos de uma forma particular de movimentação, mas de uma ação. **A ação tem como elemento definidor a intenção em realizar um objetivo.**
3. O que define uma ação não são os movimentos que realizamos, mas o objetivo que desejamos alcançar a partir de nossa intenção.
4. O que condiciona os movimentos escolhidos está balizado pelos contextos físico e social. Há um conjunto de significados que dizem a alguém qual o melhor meio (e movimentos) a utilizar em dada situação.

### DUAS PROPRIEDADES DAS AÇÕES MOTORAS

1. A intenção estabelece a meta da ação e a vinculação entre meios e fins. Isso implica que, durante o processo de aquisição de habilidades motoras, o aprendiz não busca efetuar um determinado padrão de movimentos, mas sim encontrar a correta relação meio-fim para realizar uma ação. A relação meio-fim não especifica os movimentos a realizar, mas as operações que necessitam ser realizadas no ambiente, para uma dada finalidade.
2. A relação meio-fim é flexível. Ela pode ser estabelecida usando diferentes movimentos, por exemplo. Obviamente, há meios mais práticos, eficazes e eficientes. A esses meios, dá-se o nome de **técnica**. Todavia, seria um reducionismo dizer que no contexto esportivo aprender uma ação motora

significa apenas aprender uma técnica ou um gesto. No contexto esportivo, a aquisição de habilidades motoras continua envolvendo a compreensão da relação meio-fim.

Considerando que:

- a) nas ações motoras a relação meio-fim é flexível;
- b) o mesmo fim pode ser alcançado por diferentes movimentos;

O grau de habilidade de uma pessoa está diretamente relacionado ao grau de liberdade de escolha que possui entre distintos meios para se alcançar um objetivo. O indivíduo mais habilidoso se diferencia do menos habilidoso porque o mais habilidoso consegue recorrer a vários caminhos para atingir um mesmo fim, ou seja, **o mais habilidoso possui maior o grau de liberdade de escolha para resolver uma tarefa motora do que o menos habilidoso.**

É importante estabelecer uma distinção entre a relação meio-fim flexível, que caracteriza o esporte, e a relação meio-fim flexível, que caracteriza a habilidade das ações motoras do indivíduo. Na Figura 4, as setas entre colchetes significam as diferentes possibilidades para se atingir um mesmo objetivo.

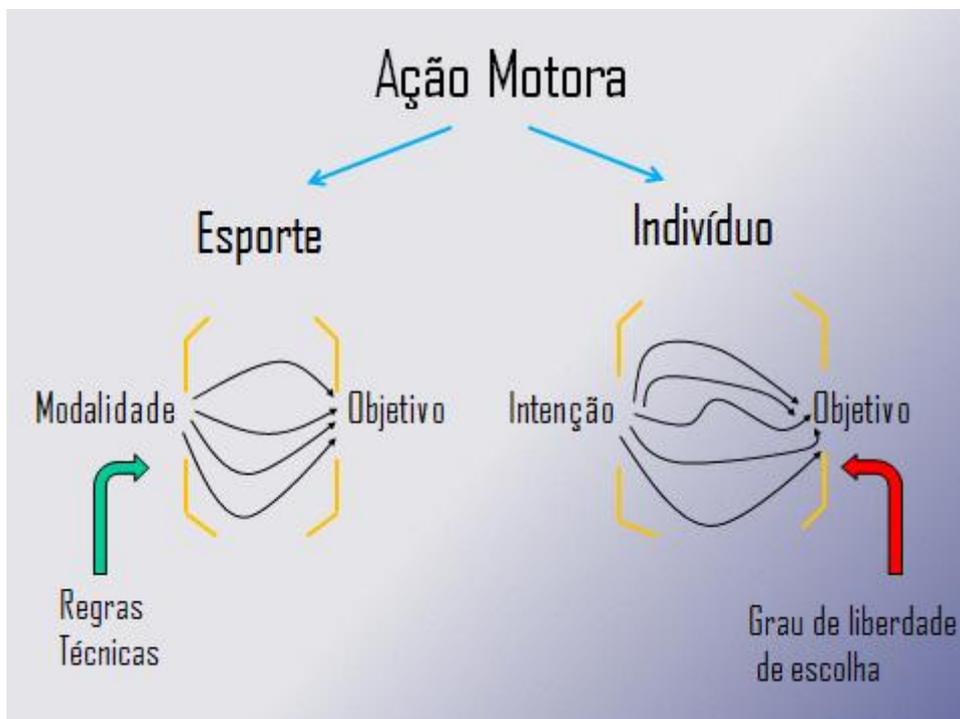


Figura 4. Relação meio-fim flexível, nas dimensões do esporte e do indivíduo.

A diferença entre a situação do contexto do esporte e do indivíduo em contextos diferentes do contexto esportivo é que, no contexto do **esporte**, a

variabilidade dos meios é **governada pelas regras da modalidade esportiva** que estabelecem o que não pode ser feito, *deixando em aberto “tudo” que pode ser realizado*. Nesse conjunto de realizações, encontramos as técnicas consagradas que indicam caminhos para o alcance dos objetivos.

Quanto ao **indivíduo** em situações fora do contexto esportivo, **a variabilidade dos meios reflete o grau de liberdade** que a pessoa possui para escolher entre eles visando atingir suas metas.

## 1. AÇÃO IMPLICA EM CONTEXTUALIZAR MOVIMENTOS

Na prática esportiva, um dos desafios para o praticante é contextualizar movimentos, ou seja, encontrar os movimentos que melhor solucionem os problemas presentes no contexto em que a ação esportiva é realizada. O que significa contextualizar movimentos?

- **Contextualizar movimento significa identificar, apreender, as operações que são necessárias para efetuar um determinado objetivo em determinado ambiente.** Apreender as operações passa pelo conhecimento que adquirimos dos espaços esportivos, dos instrumentos esportivos, dos efeitos físicos que esses instrumentos adquirem, dos efeitos sociais que determinados eventos causam num adversário ou grupo de adversários, assim como no colega ou no time. O que o aprendiz necessita ter em mente, por exemplo, é a identificação de quais são as operações necessárias para que a bola chegue até o gol adversário. O reconhecimento dessas operações facilita o estabelecimento dos estados intencionais e, ao mesmo tempo, dá liberdade “limitada” para que os movimentos sejam explorados e, posteriormente, contextualizados, aplicados nas diferentes situações que envolvem uma partida ou uma atividade esportiva.

- **Observação pedagógica:** É comum encontrarmos na pedagogia dos esportes as famosas sequencias pedagógicas. Elas implicam na “quebra” do todo da modalidade em pequenas partes, que são organizadas em níveis de dificuldade crescente, compondo a sequencia do ensino. Normalmente a justificativa dada pelos educadores é que

essa fragmentação se destina a facilitar a aquisição dos fundamentos que compõem o todo da modalidade. Se esse procedimento analítico tem o lado positivo de auxiliar o aprendiz a lidar passo a passo com a complexidade do esporte, também possui um lado negativo: ele tira as ações do contexto, do todo em que a modalidade esportiva é praticada, tornando-se sem sentido. Vejamos dois exemplos:

- ✓ TÊNIS. Tomemos como exemplo o *forehand*. Muitas sequências pedagógicas trabalham essa batida em isolamento, num paredão, negligenciando que ela ocorre num contexto onde o jogador tem que estar orientado à bola vinda do adversário numa variedade de formas. A batida só pode ocorrer quando o indivíduo se orienta adequadamente para a bola, e o sucesso do *forehand* é diretamente relacionado a essa orientação. A batida, *forehand*, constitui o que se pode chamar de unidade básica, que envolve a orientação à bola, o ajuste da postura e a aplicação do golpe-*forehand*, propriamente dito. Essas são operações que o praticante deverá efetuar de forma integrada, para efetuar uma boa rebatida. Quando crianças e jovens são colocados diante de uma parede, batendo a bola contra ela, ou são colocados frente a frente, batendo bola um para o outro, não praticam a verdadeira batida do jogo, praticam outras ações, diferentes daquelas que acontecem durante o jogo.

## 10.1 Princípios da exploração e variabilidade

*Antes de abordar esses princípios, daremos uma palavra sobre o brincar, o jogar e o esporte...*

Ninguém duvida da importância do brincar e do jogar e de suas implicações para o esporte. Aliás, o brincar e o jogar são considerados formas primitivas, rudimentares até, que estariam na base do esporte. O esporte seria, assim, uma especialização do brincar/jogar que corresponderia a um estado de maior complexidade em relação a essas duas formas. O esporte é, portanto, visto como o estado ou estágio mais avançado num *continuum* que se inicia com o brincar.

Manfred Eigen, biofísico alemão e ganhador do Prêmio Nobel de Química (1967) por seus trabalhos sobre a origem da vida, vê que o brincar e o jogar, além de estarem associados a formas essenciais de estados de maior organização e

complexidade, também permitem que estes estados emerjam. Sem eles, diz Eigen, não há novidade, nem inovação, sem eles a vida, biológica e social, apresentaria pouca diversidade.

Voltemo-nos, por um instante, para a ação motora. Ela resulta da relação de vários elementos – intenções e contextos, sistemas perceptivos e motores, cérebro e sistema musculoesquelético. Esses elementos podem ser vistos como organizados em dois níveis: o **nível macroscópico** que se caracteriza pelo padrão geral da ação, pelo vínculo entre intenção e metas e, sobretudo, se faz pela **regularidade e consistência**; e o **nível microscópico** que compreende os componentes da ação, a diversidade de meios, sendo marcado pela **irregularidade e variabilidade**.

O nível macro emerge do micro, o que implica dizer que os elementos da ação motora cooperam entre si, agem coletivamente, geram **regras** para o comportamento individual dos elementos. Mas esses mesmos elementos mantêm sua identidade, seu comportamento individual que varia entre si e assim há espaço para **a variabilidade e o acaso na ação motora**.

Numa visão dinâmica da ação motora: a ação (nível macroscópico) emerge dos seus elementos constituintes (nível microscópico). Uma vez estabelecida essa relação macro-micro, o nível macro condiciona, mas não determina o comportamento individual dos elementos, que mantêm sua liberdade para variar dentro de limites.

Façamos uso da noção macro/micro para analisar o brincar, o jogar e o esporte.

Jerome Bruner afirma que, **no brincar a relação meio-fim é flexível por excelência: o mesmo fim pode ser alcançado por diferentes meios e o mesmo meio pode ser utilizado para atingir diferentes finalidades**. Segundo Bruner, no brincar e no jogar a flexibilidade é geradora de novidade. Não há uma identidade estabelecida entre meios e fins, num certo sentido - **tudo vale. Esse é o espírito do brincar e do jogar**.

O brincar pode ser tornar altamente previsível, mas a dinâmica das relações dos seus elementos, a aleatoriedade presente nesses elementos, faz com que o brincar, no seu aspecto macroscópico, se modifique sem muita previsão, gerando a diversidade de ações observada no comportamento lúdico. Muito provavelmente, o esporte emergiu do brincar e do jogar. Do ponto de vista da dinâmica desse processo eles estão vinculados pois o esporte mantêm em seus aspectos microscópicos os elementos que chamamos de brincar e jogar.

A relação brincar-jogar-esporte pode ser representada como dimensões diferentes da ação humana, que por sua história em comum se imbricam no espaço e no tempo. As nossas ações pedagógicas no ensino do esporte necessitam considerar

as interseções dessas dimensões, isto é, precisamos ver e aprender o que ocorre quando as ações da brincadeira, do jogo e do esporte se encontram.

As interseções indicam que há elementos em comum entre a brincadeira e o jogo, entre o jogo e o esporte e entre este e a brincadeira. Alguns desses elementos coincidem nos três. Ao mesmo tempo, o esporte tem sua identidade própria, assim como a brincadeira e o jogo. Consideradas essas três dimensões, o esporte pode ser entendido como o conjunto de ações mais bem organizado, com maior complexidade de todas. No entanto, é preciso dizer que o esporte só tem o impacto social que tem por que nele presenciamos momentos de **criação, inovação, imprevisibilidade e beleza estética**, que o aproxima da arte. Essas qualidades que tanto prezamos no esporte só são possíveis no imbricar das ações do esporte, do brincar e do jogar.

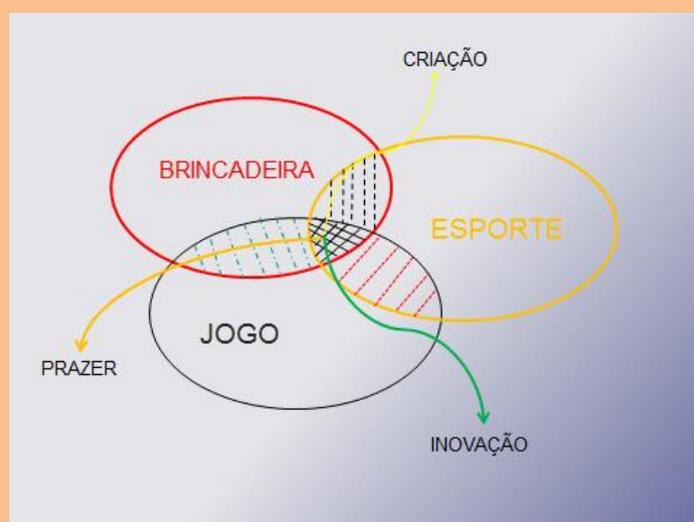


Figura 5. Interseções das dimensões da brincadeira, do jogo e do esporte.

A interação dessas atividades pode ser descrita pelas relações macro/micro. A maneira como as relações macro/micro se estabelecem é diferente na brincadeira, no jogo e no esporte. A brincadeira, por ser mais “fluida e variável”, apresenta um nível micro com grande potencial para comportamentos aleatórios, o que dá vazão a inúmeras formas de brincar.

Há uma estória curiosa, cuja veracidade precisa ser confirmada, sobre o surgimento da modalidade esportiva do rúgbi: na cidade inglesa de Rugby, um grupo de estudantes jogava futebol num campo encharcado pela chuva, mas a bola foi murchando tornando difícil conduzi-la com os pés. Diante de um impasse numa disputa de bola que não saía do lugar – bola murcha e campo enlameado – um jogador resolveu pegá-la com as mãos e disparou em direção ao gol adversário. Ele realizou uma ação proibida pelas regras e códigos de conduta do futebol, ou seja, ele deixou de lado a imposição da macro-estrutura do futebol e

deu vazão a um comportamento individual, da estrutura micro da ação. Não sei dizer o que aconteceu com ele, mas muitos jogadores gostaram dessa atitude de rebeldia do nível micro e aí nasceu o rúgbi.

No jogo, as relações macro/micro se modificam em relação à brincadeira na medida em que as formas de ação no nível macro exercem maior restrição ao comportamento individual. Todavia, o nível micro ainda é bem variável, o que dá ao nível macro, paradoxalmente, maior flexibilidade. No esporte, o nível micro é mais “disciplinado”, se submete mais às restrições do nível macro que ele mesmo engendrou, mas o nível micro mantém a flexibilidade necessária para que o esporte tenha espaço para se “recriar”, para inovar. Entretanto, como sabemos, muito facilmente o esporte se torna prisioneiro de sua excessiva estabilidade no nível macro, o que acaba por lhe conferir grande rigidez (Figura 6). Exemplos dessa alta estabilidade podem ser encontrados na ênfase excessiva que é dada a regimes táticos que minimizam o papel individual do jogador e colocam grande peso na ação coletiva. Se, de um lado, isso é fundamental no sentido de garantir uma movimentação coesa do todo, por outro lado, permite pouco espaço para a criação necessária para suplantar um adversário com a mesma disposição tática. Nos esportes individuais, a ênfase à estabilidade ocorre quando se privilegia excessivamente a preparação física ou quando se confunde a aquisição da ação motora do esporte com a repetição de uma sequência de movimentos.

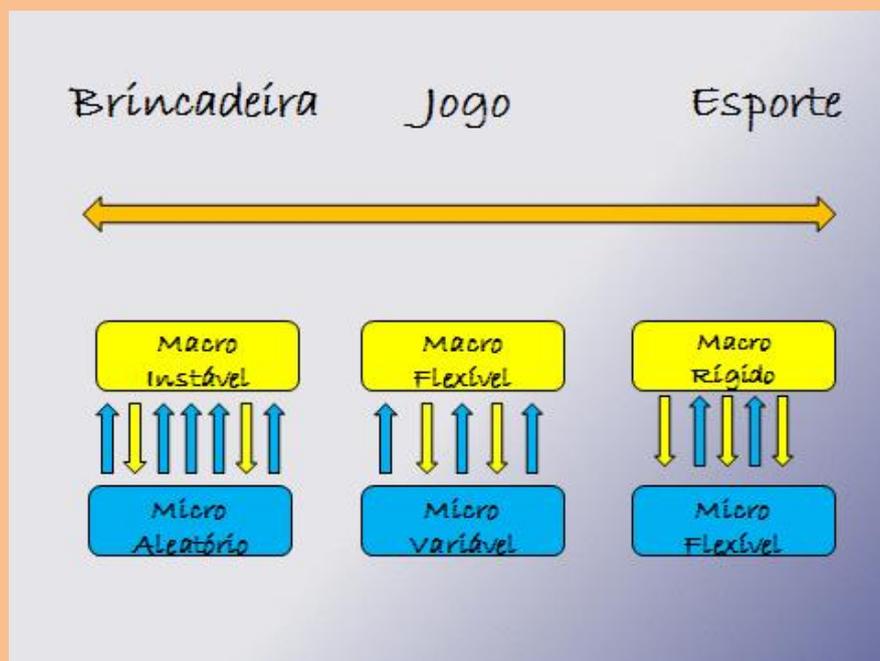


Figura 6. relações macro/micro nas ações na brincadeira, no jogo e no esporte.

O número de setas na figura acima tem o propósito de exprimir graficamente o jogo de relações entre os níveis macro/micro em cada ação. O maior número de setas

do micro para o macro indica maior fluidez e variabilidade das ações no nível macro. Quando o número de setas é maior do nível macro para o micro há uma maior restrição do primeiro nível em relação ao segundo, entretanto, sempre é importante lembrar que o nível macro condiciona, não prescreve ou determina o comportamento individual no nível micro. Ainda cabe ressaltar que a dinâmica dessas relações se estabelece num espectro, da brincadeira ao esporte e vice-versa. Não há um divisor absoluto entre uma categoria e a outra. A brincadeira, o jogo e o esporte são dimensões que se imbricam por conta de seu processo histórico comum.

Da consideração do conceito de ação e das relações estabelecidas entre o brincar, o jogar e o esporte, é possível contextualizar duas dimensões para a estruturação das ações pedagógicas de Exploração e de Variabilidade:

Dimensão I – do Indivíduo;

Dimensão II – do Técnico/Professor/Instrutor.

### **Dimensão I – do Aprendiz/Praticante**

**Busca da solução -** A primeira fonte de variabilidade funcional se apresenta quando o aprendiz tem dúvidas sobre o que será realizado. Muitos tratam essas dúvidas e os erros que dela decorrem como negativos e, por esse motivo, deveriam ser eliminados rapidamente. Todavia, as incertezas no estabelecimento de *estados intencionais* e a variabilidade do comportamento permitem ao aprendiz explorar o espaço de resolução de problemas motores, trazer suas experiências vividas e construir sua ação no contexto do aprendizado esportivo.

**Os erros observados e a inconsistência do comportamento são essenciais para o processo de elaboração da ação.** Vale a pena considerar que o aprendiz não está apenas voltado para si, buscando delimitar seu estado intencional, ele está atento ao que se passa ao redor, observa os companheiros e o instrutor/técnico/professor. Logo, o professor/técnico/instrutor que conduz o ambiente de aprendizagem pode suprir o aprendiz com informações que o ajudem na definição do estado intencional. Essas informações vão desde uma demonstração ou uma instrução verbal até uma imagem ou vídeo.

**Prática da solução** - Uma vez que o estado intencional é estabelecido, inicia-se outro processo referente ao **como fazer para se alcançar o objetivo** no ambiente físico e social. Nesse momento, o aprendiz experimenta os meios de solução com um misto de experiências passadas, experimentos nunca realizados e orientação ao contexto. O esporte e suas regras já dão dicas sobre o que não pode ser feito e ***dentro desse limite tudo é possível***. Novamente, cabe ao professor/técnico/instrutor balizar a exploração do aprendiz. O balizamento mais efetivo é aquele que se dá pela criação de um ambiente e de **tarefas que, ao mesmo tempo, estabeleçam limites no que se pode fazer, mas deixem o aprendiz com opções de escolha sobre os meios de resolução**. Por exemplo, se é desejo do educador que o aprendiz adquira uma forma eficiente de arremesso de uma pelota, é possível colocar um alvo na parede do ginásio esportivo, numa altura que, para ser atingido, o aprendiz terá que necessariamente soltar o objeto num ângulo considerado o mais eficiente do ponto de vista balístico. Não é preciso dizer ao aprendiz como arremessar, ou querer que ele efetue um determinado padrão de movimento. A colocação do alvo já fará com que ele, na busca de soluções, explore meios que estarão na região daquilo que será mais eficiente. Dessa forma, o aprendiz pode variar à vontade, dentro de limites estabelecidos pela organização do ambiente dada pelo educador. Além disso, há a grande vantagem do aprendiz encontrar o meio de solução que melhor se ajuste às suas condições e características.

**Diversificação da solução** - O resultado da prática da solução é o de que a variabilidade comportamental diminui a um mínimo. Muitos consideram que nesse momento o processo de aquisição foi encerrado. Ledo engano. Deve-se lembrar que a solução encontrada e a sua prática ocorrem num contexto onde a riqueza de variações do ambiente ainda não se apresentou em sua plenitude. O ambiente de aprendizagem, ainda que preconizemos que ele seja dinâmico e próximo da realidade da competição/demonstração quando se trata de esporte, é um ambiente de aprendizagem e guarda certa distância de todas as situações reais que podem ocorrer durante uma partida, um jogo ou uma competição.

Cabe destacar que o mesmo raciocínio se aplica às atividades ocupacionais e do cotidiano. Por exemplo, o fato de ter aprendido a dirigir um carro e de ter experimentado uma variedade de situações na condução do carro durante o processo de aprendizagem, não significa que tenham sido explorados todos os meios de solução possíveis e vivenciadas todas as situações possíveis. De fato, em se tratando de ações corporais, isso é impossível. Logo, é preciso que, durante a prática, simulemos as condições em que o aprendiz se vê diante do inusitado. Simular aqui significa **criar situações novas dentro do que é possível criar. A isso denominamos *diversificação*.**

### **Dimensão II – do Técnico/Professor/Instrutor**

Até aqui falamos de uma dimensão da variabilidade que ocorrerá independentemente da intervenção de um profissional, seja ele o instrutor, o técnico ou o professor. Pelo significado que essa variabilidade tem para o processo, é importante que o profissional pense sua intervenção de forma a explorá-la e tirar dela o máximo de benefícios para o aprendiz.

O profissional pode criar situações para explorar a variabilidade de diversas formas:

- (a) na escolha e multiplicidade das tarefas e atividades que serão realizadas, numa sessão ou em várias sessões;
- (b) na manipulação do contexto físico e social;
- (c) na estruturação do regime de prática.

Nas três formas, o profissional estará explorando e, ao mesmo tempo, guiando a variabilidade da dimensão I. Na escolha e variação das tarefas e atividades, além de se explorar com o aprendiz o estabelecimento de diferentes estados intencionais, pode-se variar situações no que denominamos de espaço pessoal e espaço social. Vamos exemplificar.

**Variações no espaço pessoal** podem envolver a proposição de uma atividade na qual se manipulam fontes de informação direta ou indiretamente. Consideremos aqui estudos sobre controle e orientação postural. Na Figura 7, são exemplificadas situações em que o indivíduo deve se manter na postura ereta sobre uma plataforma, que pode ter sua posição alterada sob o comando do experimentador.

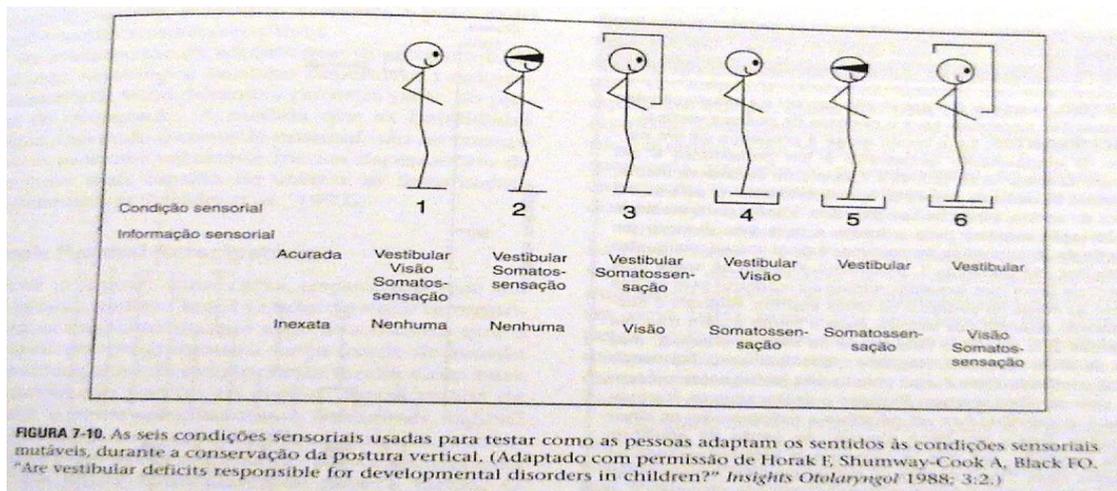


Figura 7. Manipulação de informações sensoriais em tarefas de controle postural (retirado do livro *Controle Motor: Aplicações Teóricas e Práticas* de A. Shumway-Cook & M. Woollacott, Artes Médicas, 2006).

A condição 1 não apresenta qualquer perturbação para a postura do indivíduo. Não há alteração das informações sensoriais (somatosensorial, vestibular e visão), além disso, a superfície onde o indivíduo se mantém em pé também é estática.

Nas condições seguintes, há alguma variação:

(a) a visão é manipulada nas condições 2 e 3; na condição 2, o indivíduo é vendado e, na condição 3, as paredes ao redor do indivíduo se movem levemente, gerando a ilusão de que o corpo do indivíduo oscila;

(b) a somatosensorial é manipulada na condição 4, em que a plataforma na qual o indivíduo está em pé se move desafiando seu equilíbrio;

(c) a visão e a somatosensorial são manipuladas nas condições 5 e 6; na condição 5, o indivíduo é vendado e a plataforma se move, na condição 6, as paredes ao redor do indivíduo e a plataforma se movem. Com essas manipulações, o indivíduo deve explorar a discriminação perceptiva proprioceptiva e somatosensorial, como nas condições 2, 3, e a visual na condição 4. A integração sensorial (visão, proprioceptivo e somatosensorial) também é importante nas condições 3, 4 e 6.

Essas condições experimentais (modificar a visão; modificar as informações somatosensoriais; modificar a visão junto com as informações somatosensoriais) podem inspirar o educador a criar situações práticas que podem ser usadas para proporcionar uma variabilidade de prática, que se daria no espaço pessoal.

O **espaço social** também pode ser fonte de variabilidade da prática. Por exemplo, o indivíduo na prática de modalidades coletivas como handebol e basquetebol tem que se deslocar rapidamente, com ou sem bola, de seu campo para o campo adversário. O espaço social pode ser manipulado para fins de variabilidade da prática, colocando nessa situação um, dois ou três companheiros se deslocando. Da situação de um jogador para dois, cada um deverá sincronizar seu deslocamento com o do colega, além do *timing* necessário para se fazer a troca de bola que implica em recepção e passe. Com um terceiro jogador, além da sincronização e *timing*, há a necessidade do jogador, em dados momentos, “jogar sem bola”, procurando espaços em que no futuro imediato a bola deverá chegar. A variabilidade da prática implica na inclusão e retirada de jogadores em cada situação. Nesse caso, a variabilidade se dá nas relações interpessoais. A complexidade aumenta ao se variar a colocação de companheiros e também a de adversários .

A variabilidade da prática deve considerar também a noção de ação motora. Nessa dimensão, a variabilidade pode ser empreendida a partir da relação meio-fim.

- Variar meios para o mesmo fim.
- Variar fins para o mesmo meio.
- Variar meios e fins.

A outra forma de promoção da variabilidade pode ser realizada pela alteração do regime de prática. Essa é talvez a forma mais conhecida de variabilidade denominada “variabilidade da prática”, que é descrita na maioria dos livros textos de aprendizagem motora a exemplo de Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. (2001) Aprendizagem e performance motora. 2ª. Edição. Porto Alegre: ArtMed.

O que propomos, além do que já é amplamente conhecido, é considerar a combinação da prática constante e variável. Essa combinação visa à criação de uma prática que se espelhe na variabilidade da dimensão do Aprendiz/Praticante. Na Figura 8, apresentamos uma possibilidade de combinação de variabilidade de prática orientada pela variabilidade do aprendiz/praticante.

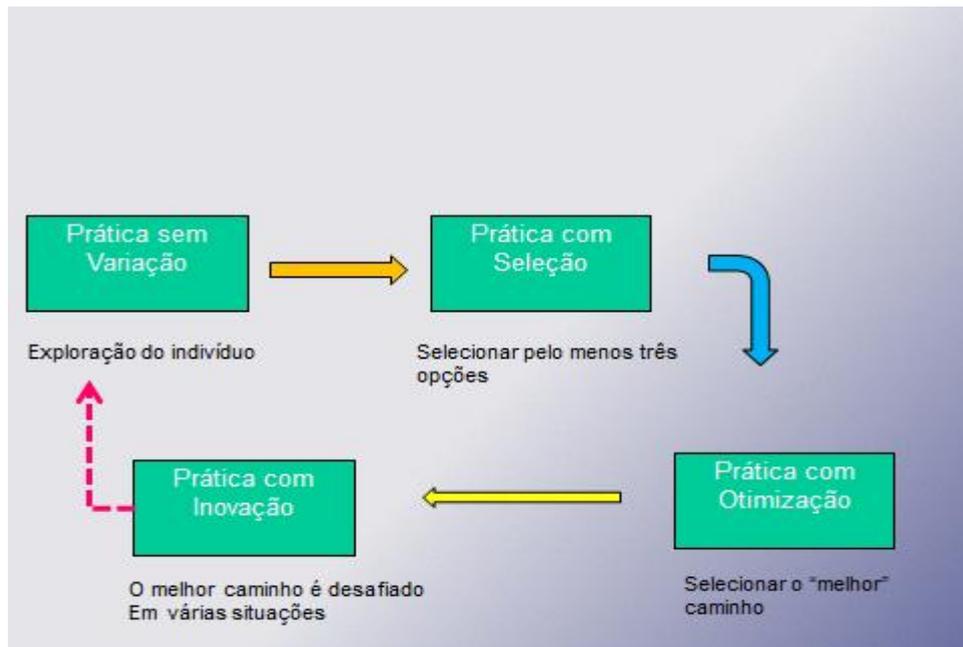


Figura 8. Vários tipos de práticas combinadas (constantes e variadas).

Aqui são identificados quatro momentos de estruturação da prática, que se espelham na dinâmica da variabilidade individual.

- **Primeiro:** a *prática sem variação* considera que o simples fato do indivíduo estar em busca da definição de seu estado intencional já envolve uma exploração, que resultará em grande variabilidade individual.
- **Segundo:** deve-se orientar o aprendiz para *explorar* três *opções* das experimentadas por ele. O professor/técnico/instrutor deve criar variações a partir da noção de ação motora, com variações nos meios de solução.
- **Terceiro:** na *prática com otimização*, o aprendiz seleciona o melhor meio de solução. Nessa prática, não há necessidade de introduzir variações, pois o aprendiz busca ganhar consistência no meio selecionado. A variabilidade ocorrerá, mas na dimensão do próprio indivíduo.
- **Quarto:** na *prática com inovação*, a solução encontrada é desafiada a partir da variabilidade da prática, que se dará por variações no espaço pessoal e social. Nessa forma, explora-se não só a adaptação a novas situações, como também a possibilidade de diversificar as ações.

A partir desses conceitos, é que se propõe uma sequência de **estratégias de ensino** que sejam adotadas na sequência: **exploratórias** (*prática sem variação*), **desafiadoras** (*prática com seleção e com otimização*), **esclarecedoras** (*para atingir a prática com inovação*).

#### NOTA DE ATENÇÃO

É importante fazer uma distinção entre o esporte de rendimento e o esporte que propomos no âmbito do Programa Clube Escola. No esporte de rendimento, a busca pela excelência faz com que a construção das ações motoras se pautem por um aumento de complexidade expresso no alto grau de especificidade dos comportamentos. Nessa dimensão, pode-se falar em adaptação estrutural.

No caso do esporte no Programa Clube Escola, o mais importante é a diversificação das ações. A diversificação dá condições para que cada indivíduo possa explorar suas possibilidades, suas capacidades e, sobretudo, atender seus interesses e necessidades.

Como até aqui nos referenciamos muito pela história biológica dos organismos, com a ideia de *cognição encarnada*, é interessante notar que Stephen J. Gould, famoso paleontologista americano, argumenta que o essencial na história natural da vida não foi o aumento de complexidade, mas sim o aumento da diversificação.

Se a história da vida é uma história de sucesso, e se no esporte como na vida **fazer é conhecer e conhecer é fazer**, devemos primar no Programa Clube Escola pela **diversificação**.

## 11. Análise da Tarefa

### 11.1 Por que falar de Análise da Tarefa?

Todo processo de ensino envolve construção: do programa, da instrução, do conteúdo, dos materiais, das relações entre o educador, os aprendizes e o

ambiente em que todos se reúnem. Possivelmente, tudo se resume (o que não é pouco) à construção de ambientes significativos de aprendizagem. Com essa perspectiva, apresentamos aqui o processo de análise da tarefa.

Num sentido estrito, **a análise da tarefa consiste na decomposição de atividades e tarefas** do cotidiano, de ocupações, da arte, do esporte, entre outras, **com a finalidade de identificar suas demandas para um desempenho adequado**. Trata-se de objeto central para quem se ocupa da fabricação de espaços, materiais, instrumentos, por exemplo: Ergonomia, Engenharia, Arquitetura, e elaboração e condução de processos de formação de pessoal como na Pedagogia, Treinamento de Pessoal, etc.

A **análise da tarefa no Esporte** ganhou importância a partir da década de 1960 como uma forma de suprir **informações sobre quais seriam as habilidades e capacidades para um desempenho bem sucedido numa dada modalidade**. Anteriormente a essas aplicações, a análise da tarefa foi de fundamental importância durante a II Guerra Mundial (1939-1945) quando psicólogos britânicos e norte-americanos usaram seus conhecimentos para levantar e analisar as demandas de atenção, perceptivas, de memória, de controle no manuseio de equipamentos sofisticados. Esse foi um período de desenvolvimento tecnológico vertiginoso que colocava como desafio treinar pessoal militar com rapidez e eficiência para dar conta do esforço de guerra. Assim já se estabelecia uma relação em que a análise da tarefa subsidiava a programação e a condução do ensino no treinamento militar.

Num sentido amplo, consideramos a análise da tarefa como um dos elementos que contribui para construção de ambientes significativos de aprendizagem.

A análise da tarefa é conduzida de forma a **identificar as demandas que uma dada atividade impõe ao executante** – que é o objeto central da análise da tarefa “strictu senso” – **e demarcar a lógica do modo de operar na tarefa** fazendo desse conhecimento uma plataforma para promover adaptações e variações da atividade tanto para **facilitar sua aprendizagem**, como para tornar essa aprendizagem mais **significativa** – na medida em que a prática tenha validade ecológica, e **ótima** – ao construir um percurso de aprendizagem mais eficaz.

A análise da tarefa proporciona uma descrição analítica do que é para ser aprendido num dado contexto e, como decorrência deste, propicia uma análise do conteúdo da instrução.

CABE LEMBRAR...

O profissional de Educação Física atuante no Programa Clube Escola é figura chave no sucesso da proposta. O grau em que o esporte pode se constituir num meio de desenvolvimento humano depende dos conhecimentos, experiências, valores e compromissos desse profissional.

Propõe-se ao profissional que ele dê atenção a uma série de ações que são básicas para sua atuação didática. A atuação didática se refere aos meios que possibilitam a transformação de uma realidade numa intrincada relação de processos expressos na figura 9.

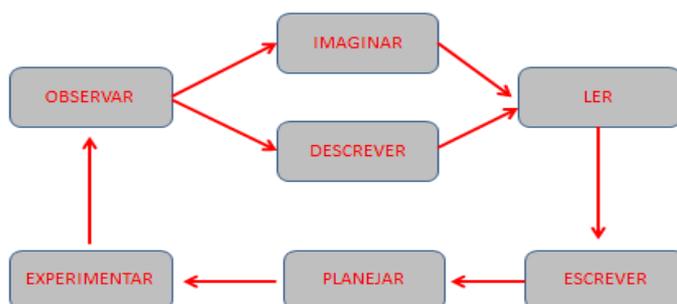


Figura 9. Ações do profissional na construção de experiência didática significativa.

A **observação** é o primeiro e talvez principal instrumento para obtenção de dados da realidade de um ambiente de aprendizagem. O educador necessita exercitar sua observação em várias dimensões. A **observação do entorno** onde sua prática pedagógica ocorre, a **observação de seus alunos** tanto em situações formais de ensino, como em situações informais, por exemplo antes das aulas, no tempo livre ou num passeio. O educador deve observar as ações que seus estudantes realizam em diferentes contextos. A **observação sobre os meios utilizados para um dado fim**. Há indicativos a partir de pesquisas na formação de educadores de que uma característica que diferencia o educador experiente e perito do educador iniciante diz respeito à busca de informações sobre o ambiente de aprendizagem. O educador perito

busca muito mais informação sobre o ambiente do que o iniciante. O psicólogo educacional norteamericano, Robert Gagné disse certa vez que todo grande pesquisador começa com um grande observador. Pensamos que o mesmo se aplica ao educador: por trás de um bom educador, há sempre um ótimo observador.

A observação vem sempre acompanhada da **imaginação** onde se especula sobre o que é observado. Esse processo de elaboração mental, no entanto, só ganha em relevância e utilidade quando acompanhado do ato de descrever. O processo de **descrição** incorre numa sistematização da observação. O observador cria categorias intuitivamente e faz uso de categorias formais que possibilitam a construção de um quadro sobre o que foi observado.

O próximo passo nessa cadeia de processos é leitura. O ato de **ler** a própria descrição coloca em perspectiva a observação que foi sistematizada dando espaço para novas interpretações e reinterpretações do que foi observado. As leituras são endereçadas ao levantamento de questões e possibilidades para a construção de experiências de aprendizagem. Ambas, questões e possibilidades, devem ser **escritas** na forma de pressupostos que sustentam situações hipotéticas que se constituiriam no rol de **experiências estimuladoras de aquisição de aprendizagem**. Aqui o educador e pesquisador se confundem. O ato de escrever sobre sua própria observação e experiência será proposto como uma ferramenta importante para o acompanhamento da reflexão, **experimentação e avaliação** da proposta pedagógica do Programa Clube Escola. Nesse sentido, recomenda-se que as equipes dos Clubes, acompanhadas dos gestores pedagógicos, trabalhem no sentido de registrar suas ações e observações na forma de um diário e, a partir deles, elaborarem, implantarem, monitorarem e avaliarem seus projetos pedagógicos no contexto do esporte.

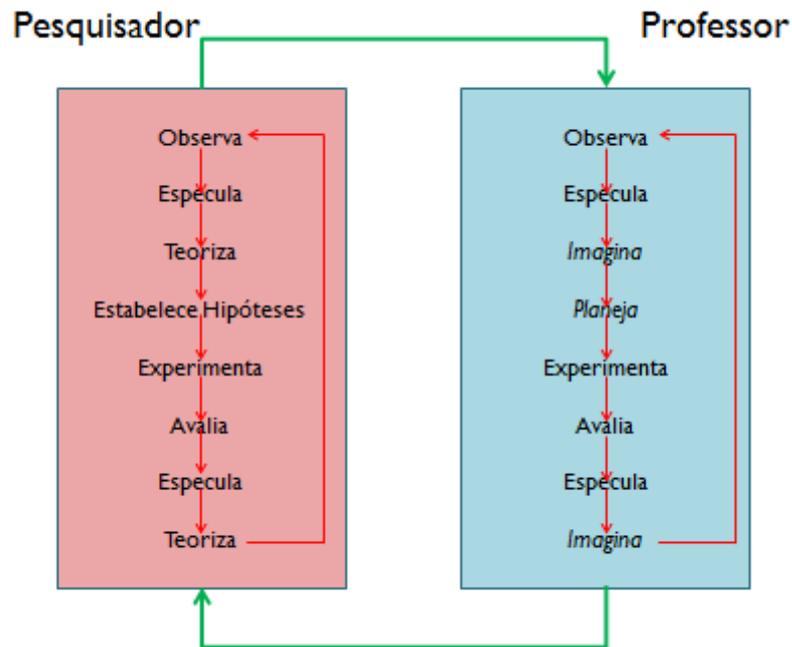


Figura 10. Natureza complementar de educador e pesquisador

Vários processos se equivalem na ação investigativa, do pesquisador, e na ação pedagógica, do educador. Uma distinção pode ser feita no sentido dos processos. O pesquisador busca descrever e explicar o que foi descrito. O educador busca descrever e transformar a realidade descrita. Realidade aqui remete ao recorte feito pelo educador dentro de sua ação pedagógica.

Retomando o esquema da figura 9, após descrever e escrever, o educador identifica “hipóteses de trabalho” que se configuram na ação de **planejar**, a qual, como especificado na figura 10, corresponderá ao estabelecimento de um plano de ação para transformar uma realidade. A partir daí o educador vai ao seu “laboratório” **experimental**. Durante a experiência e após o seu final, o educador volta e continua sendo o observador dando continuidade o processo esquematizado anteriormente.

No conjunto, esses processos podem ajudar o profissional a contextualizar sua prática, avalia-la e, sobretudo, estruturar e oferecer experiências que sejam adequadas, consistentes, agradáveis, seguras e inclusivas a crianças e jovens.

## 11.2 A análise da tarefa e as famílias esportivas?

O profissional de Educação Física necessita de “ferramentas” para construir ambientes significativos de aprendizagem. Uma delas refere-se à ANÁLISE DA TAREFA cujo propósito é identificar os elementos, os processos, e as demandas que compõem e constituem tarefas esportivas.

De posse desses conhecimentos é possível estabelecer a lógica de organização das tarefas, seus princípios organizacionais e sua integridade sistêmica.

Primeiro, consideramos toda **tarefa como um sistema onde o todo é maior do que a soma das partes**. Isso implica em reconhecer que, ao decompor a tarefa, não se pode fazê-lo sem prejuízo das relações entre as partes e as propriedades globais da tarefa que dessas relações emerge. Segundo, para decompor a tarefa e respeitar sua integridade fazemos uso de ferramentas formais, de orientação matemática, que tratam da globalidade desse sistema.

Seguindo a orientação de Haken, identificamos num sistema os elementos que são considerados

(a) **parâmetros de controle** – elementos cuja variação no tempo pode desencadear alterações macroscópicas no sistema como um todo. Eles captam a essência de uma tarefa e o que é determinante para um bom desempenho nela;

(b) **parâmetros de ordem** – interação de elementos que dá identidade qualitativa ao sistema, também conhecidos como variáveis coletivas (Figura 11).

Aqui denominamos os parâmetros de ordem como **Globalidades Essenciais**. São elas que definem o que é característico e comum a diversas modalidades que compõem uma mesma *família esportiva* e, portanto, a identificam.

Tradicionalmente, a análise da tarefa busca identificar características comuns a diferentes atividades e, ao fazer isso, ela muitas vezes desvela o que denominamos as Globalidades Essenciais. A identificação dessas características comuns a várias tarefas é tida como uma ferramenta importante no ensino posto que o processo instrucional se organiza em torno dessas características comuns de forma a facilitar o aprendizado de várias modalidades esportivas ao mesmo tempo a partir da prática de uma tarefa.

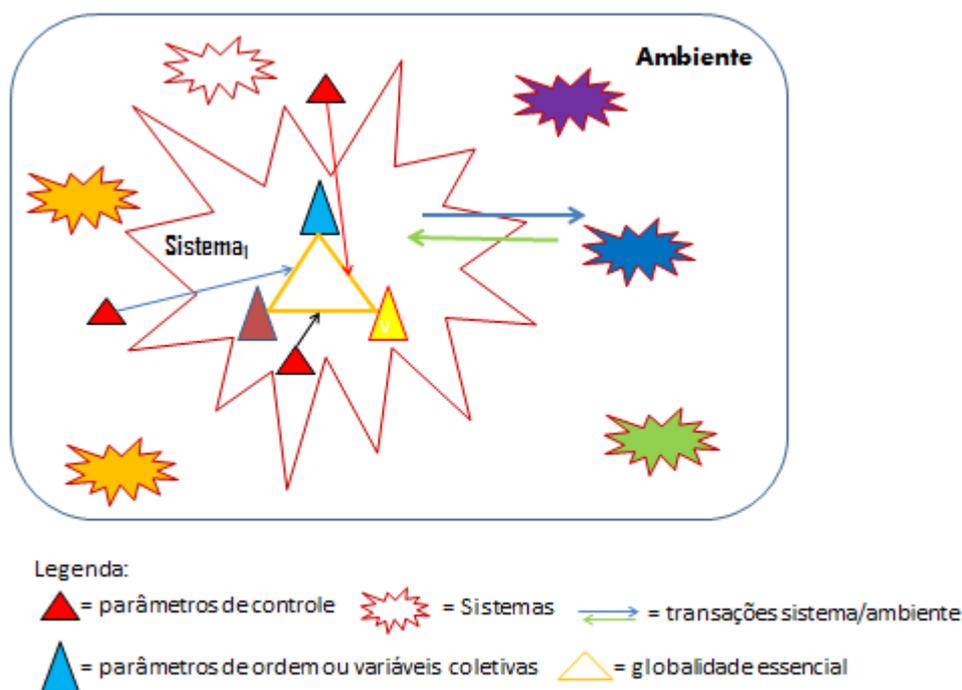


Figura 11. Parâmetros de ordem, de controle e o ambiente.

Dentro da perspectiva apresentada, procederemos à discussão de modelos que podem ajudar o educador na identificação de globalidades essenciais e/ou características comuns a várias modalidades esportivas para que o ensino realmente promova experiências estimuladoras e significativas de aprendizagem.

Quando a preocupação é identificar características comuns a vários esportes de forma a criar experiências ricas de aprendizagem, um dos modelos importantes no âmbito da Pedagogia do Esporte é o de **Claude Bayer** para o ensino de jogos coletivos. O autor parte da **noção de transferência** da Psicologia Experimental segundo a qual **tarefas distintas que possuam elementos comuns podem facilitar a aprendizagem uma da outra**.

Bayer adicionou a esse princípio uma noção importante da Psicologia Fenomenológica segundo a qual **os elementos comuns (da tarefa) não existem independentemente de quem executa as tarefas**.

Em outras palavras, ao experimentar uma tarefa, o indivíduo pode ser levado a identificar seus elementos comuns como também a ressignificá-la, dar

a ela um significado próprio, de acordo com o contexto em que é experimentada.

Assim Bayer valoriza a importância de se identificar estruturas análogas em diferentes esportes que, uma vez trabalhadas em ambientes significativos, podem facilitar a aprendizagem de modalidades esportivas distintas.

O modelo de Bayer tem como vantagem organizar tarefas em classes ou categorias que subsidiam processos de ensino de forma a criar unidades de ensino que não são arbitrárias, mas fundadas na lógica operacional subjacente a um grande número de tarefas.

Outro modelo utilizado na Pedagogia do Esporte, denominado de **Estruturas de Conhecimento** de Joan Vickers, parte da atividade, no caso, de cada esporte, e efetua uma análise da base de conhecimento que seja específica a um esporte e comum a outros de modo a gerar princípios instrucionais que orientam a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades dentro da modalidade. Essa base de conhecimento tem sido angariada a partir de (a) observações e levantamentos de peritos – atletas e técnicos - numa dada modalidade; (b) sistematização de conhecimentos científicos produzidos no ramo acadêmico da Educação Física/Esporte, por exemplo, Ciências do Esporte, Ciências da Atividade Física, Cinesiologia, etc.

Serão tratados ainda mais dois modelos de análise da tarefa, o modelo de Annette Gentile e o da Análise Ecológica da Tarefa.

O modelo de **Gentile** trata da relação entre *contexto ambiental* e a *função da ação*.

O *contexto ambiental* com dois graus - se é previsível, ou imprevisível - e a *função da ação* também com dois fatores - orientação do corpo e manipulação, cada um com dois graus - se a orientação do corpo é estável ou envolve deslocamento; se há ou não manipulação de instrumento/objeto.

**A partir do cruzamento dos graus e fatores do contexto ambiental e da função da ação é possível construir diferentes tarefas** oferecendo uma lógica para a diversificação das mesmas, o que tem sido de grande valia para a sistematização de tarefas para reabilitação motora.

O modelo **Análise Ecológica da Tarefa** (AET) busca inspiração em conceitos e princípios da Psicologia Ecológica de James Gibson e da Fisiologia da Atividade Motora de Nicolai Bernstein. Ela parte da categorização de

funções da tarefa – orientação, locomoção, expressão, manipulação – e habilidades de movimentação corporal – pegar, soltar, rolar, rastejar, andar, saltar, saltitar, etc. (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias de tarefas funcionais e as habilidades de se movimentar

<b>Categorias de Tarefa de Movimento Funcional e Habilidades de Movimento relacionadas</b>	
<b>Categorias de Tarefa Funcional</b>	<b>Habilidades de Movimento Relacionadas</b>
<p><b>Locomoção:</b> deslocar-se de um local para outro            Critério: deslocar-se com eficiência, precisão, velocidade e/ou distância</p>	<p>Rolar; rastejar/engatinhar; caminhar/correr; saltar, saltitar, galopar; deslizar; escalar; nadar</p>
<p><b>Locomoção com objeto:</b> deslocar-se propulsionando um objeto            Critério: deslocar-se com eficiência, precisão, velocidade e/ou distância</p>	<p>Propulsionar uma bicicleta; propulsionar um barco/canoa; propulsionar um skate/patinete; propulsionar um esqui; propulsionar uma cadeira de rodas</p>
<p><b>Propulsão:</b> propulsionar um objeto ou pessoa estacionária ou em movimento            Critério: propulsionar-se com eficiência, precisão, velocidade e/ou distância</p>	<p>Carregar; soltar; levantar; puxar/empurrar (quicar, driblar); bater (rebater, chutar, golpear); arremessar/lançar</p>
<p><b>Recepção:</b> pegar ou receber um (a) objeto ou pessoa estacionária, ou (b) objeto ou pessoa em movimento            Critério: segurar/dominar nas mãos, pés, ou outra parte do corpo ou num implemento (p.e., luva, rede); interromper movimento próximo ao próprio corpo</p>	<p>(a)Agarrar; (b) receber; (c) bloquear</p>
<p><b>Orientação:</b> (a) mudar a posição do corpo ou de parte do corpo relativo a um objeto, pessoa, terreno ou evento, ou (b) mudar a posição de um objeto ou pessoa relativo ao corpo ou parte do ou objeto            Critério: direcionar com eficiência, velocidade e precisão</p>	<p>(a)Dobrar-se (inclinar-se); (b) alcançar; (c) virar-se; (d) girar; (e) manipular; (f) escrever/colorir/desenhar</p>

(adaptado de Davis & Burton, 1991).

A análise ecológica também identifica dimensões da tarefa em relação a variáveis do executante o que torna a análise fundada na pessoa que executa.

Isso possibilita a análise de atividades tendo como referencia as características individuais (Tabela 2).

Tabela 2. Dimensões da tarefa e as variáveis do executante por categoria

<b>Dimensões da Tarefa por variável do executante e categoria</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Dimensões da Tarefa</b>	<b>Variáveis do Executante</b>
Superfície de Apoio	Altura do solo; obstáculos; regularidade; inclinação; estabilidade; textura; viscosidade; fricção; tipo de calçado; amplitude	Amplitude da base de apoio; proporção extensão do passo/centro de gravidade; altura; região de reversibilidade
Objeto em que a ação incide	Estático; cor; forma; tamanho; textura; peso; dinâmica; direção relativa ao corpo; trajetória; velocidade	Área da superfície do corpo; altura; comprimento do segmento corporal; peso; tempo de reação e de movimento; força estática de segmento
Equipamento usado para agir sobre objeto ou ambiente	Flexibilidade; extensão; material/composição; forma/proporção; peso	Área da superfície do corpo; altura; comprimento do segmento corporal; peso; tempo de reação e de movimento; peso força dinâmica
Requisitos da resposta	Precisão (espacial, temporal); duração; consistência; distancia; extensão de mobilidade articular; número de segmentos corporais; velocidade	Flexibilidade/amplitude de movimento; altura; comprimento de segmento; peso; tempo de resposta/movimento; força dinâmica de parte do corpo
Informação (antes, durante e depois)	Duração/atrasos (timing); qualidade/precisão; quantidade; relevância; abstração	Função dos sistemas perceptivos

(adaptado de Davis & Burton, 1991).

Classificações e taxionomias nos ajudam a apreender de forma analítica o que é multifacetado. Elas permitem agrupar e diferenciar, apontando para

similaridades dentre as enormes diferenças. Mas não há maior equívoco do que tratar cada categoria, cada classe, como sendo fechada em si, estanque e absoluta. Se a classificação é um exercício de organizar para dissecar e reduzir o que parece tão diverso em categorias de iguais, ela só tem utilidade se for ponto de partida para reconhecer o espectro, tantas vezes oculto, que une as categorias e as revela mais como pontos que saltam num *continuum*.

Deste modo, é melhor ver as classificações como se fossem instrumentos de olhar híbrido, sendo telescópio e microscópio ao mesmo tempo, com mudanças sutis em nosso olhar: ora temos a perspectiva da floresta, ora da particularidade de cada árvore, de modo a não perder de vista a liga que tanto as une, como paradoxalmente, separa. Vale ainda lembrar que taxionomias pressupõem, e muitas vezes, expressam, ideias sobre como entidades se organizam, se modificam, se desenvolvem.

Na Educação Física encontramos exemplos de taxionomias que expressam noções sobre o desenvolvimento motor como é o caso de Anita Harrow com sua Taxionomia do Domínio de Psicomotor de 1972, traduzida para língua portuguesa em 1983. Há outras taxionomias de fundo ainda mais desenvolvimentista como a de David Gallahue, originalmente de 1982 e revisada e ampliada várias vezes pelo autor, com uma versão em português. Não obstante, tais taxionomias visem fundamentar a intervenção pedagógica, elas não são teorias de desenvolvimento humano ainda que o tomem como inspiração. Cabe a nós reconhecer isso, mas principalmente considerar que a noção de desenvolvimento que elas deixam transparecer – noções como sequências que vão do simples para complexo, do geral para o específico, do discreto para o seriado, etc. – dizem mais respeito aos modos e limites de descrição científica do que a representar ou retratar fielmente como ocorre o desenvolvimento motor. Tal observação serve para chamar a atenção de educadores de que estratégias pedagógicas podem e devem tomar classificações como ponto de partida, no entanto sem jamais se tornarem o fim das ações pedagógicas.

A nossa proposição ao educador do Programa Clube Escola é que ele nos acompanhe no exercício de classificar os esportes em famílias esportivas, usando do nosso instrumento híbrido de olhar. Para isso, faremos uso de vários critérios de classificação para permitir o ir e vir nas categorizações. Mais

do que um exercício de sistematização dos conhecimentos sobre os esportes, acreditamos que esse exercício pode nos ajudar a sistematizar ações pedagógicas que privilegiem os objetivos do Programa Clube Escola e os valores que ele mais preza.

### **11.3 Ponto de partida para classificar tarefas no contexto do esporte**

As famílias esportivas comumente estabelecidas, como a que estamos praticando no Programa Clube Escola, por exemplo: Esportes Coletivos Terrestres; Esportes Individuais Terrestres; Esportes Coletivos Aquáticos; Esportes Individuais Aquáticos; Lutas; Atividades Gímnicas e Acrobáticas; Atividades Rítmicas e Expressivas têm dois critérios mais evidentes:

(a) o meio ambiental em que ocorrem: o aquático e o terrestre;

(b) a dimensão da participação na competição: individual e coletiva.

Há, ainda, duas possibilidades de classificação que denotam um exclusivismo pela especificidade que apresentam.

O primeiro caso é o das Lutas que tem como pressuposto o contato corporal direto de dois contendores para que um subjugu o outro corporalmente. Outras famílias envolvem obviamente um sentido de subjugar o outro, mas sem recorrer ao contato corporal para esse fim, ainda que isso não exima de haver contato entre os praticantes no seu desenrolar.

O segundo caso em que as famílias fogem aos dois critérios citados é o das Atividades Gímnicas e Acrobáticas e o das Atividades Rítmicas e Expressivas. Essas famílias têm como especificidade o fato de que o meio – movimentos realizados ou comportamentos demonstrados – não se distinguem da finalidade das atividades. Isto é, a finalidade é realizar posturas e movimentos com regularidade e destreza, com combinações únicas que alçam vôo para se tornarem vias de comunicação não verbal. Essa característica dá o caráter definidor de tais atividades esportivas: a expressividade.

Em toda sua diversidade, as famílias esportivas comungam elementos comuns denotando vários graus de interação entre uma e outra.

A compreensão de que há aproximações entre as famílias, por meio da identificação dos elementos comuns, pode ajudar no desenvolvimento de princípios e procedimentos pedagógicos e na construção de planos de ensino.

Todavia, deve-se guardar em mente que a constatação de elementos comuns entre famílias não se traduz diretamente na possibilidade de

(1) **transferência entre uma e outra** – isto é, o domínio de competências numa da família não implicará na facilitação (transferência positiva) ou interferência (transferência negativa) para outra família; e

(2) **construção de um currículo progressivo** indo do ensino dos elementos comuns para o ensino dos elementos distintos em algumas famílias esportivas.

Isso posto passamos para a identificação e caracterização de quatro categorias.

### 11.3.1 Categorias de análise da tarefa

**1) Resultado/Performance.** Quando uma tarefa é analisada visando a identificação dos aspectos que definem o sucesso num dado esporte. O julgamento desses aspectos possuem duas possibilidades:

(a) é feito com base na *excelência nos meios de execução* numa junção de técnica e estilo que se unem para dar expressividade ao ato motor; os meios (movimentos) e fins (resultado da competição) são indistintos;

(b) é feito com base nas *consequências dos comportamentos realizados* pelo indivíduo, que podem se referir às conversões resultantes dos movimentos em pontos e escores ou ao ato de subjugar o outro corporalmente, como ocorre nas lutas. No segundo caso, o ato de subjugar o outro envolve em si outro julgamento pautado pelas regras da modalidade de Lutas.

**2) Estrutura da ação.** Quando uma tarefa é analisada com referência aos elementos que surgem dos vínculos (*constraints*) entre a tarefa, o ambiente e o organismo com as seguintes possibilidades:

(i) **Tarefa:** concerne à estrutura de movimentos exigida pela tarefa com três variantes:

(i) movimentos discretos – início e fim bem distintos e de execução rápida [menos de 500 milissegundos];

- (ii) movimentos contínuos – início e fim não são bem distintos, envolvem movimentos com longas durações [acima de 500 milisegundos] e com repetição das mesmas fases constituindo ciclos [de passada, de braçada];
  - (iii) movimentos seriados – combinação de vários movimentos discretos, ou de discretos com contínuos.
- (ii) **Ambiente:** concerne ao grau de previsibilidade do ambiente, considerando que a sua determinação é fundamental para o desempenho. Apresenta duas variantes:
- (i) habilidades abertas – em que as variações ambientais têm direto impacto no desempenho, mas a previsibilidade do que vai acontecer é baixa. A capacidade de prever estados futuros é essencial na execução dessas habilidades e
  - (ii) habilidades fechadas – em que as variações ambientais não tem impacto no desempenho. Outra forma de entender esse aspecto é pensar em ambientes onde a previsibilidade do que vai acontecer é alta.
- (iii) **Organismo:** quando a análise da tarefa é voltada ao estudo das capacidades do indivíduo entendidas aqui como as configurações anatômicas, fisiológicas, e neurais particulares que determinam os recursos que ele tem para realizar tarefas com velocidade, exercendo força e coordenando diferentes segmentos corporais. Há várias classificações de acordo com as demandas da tarefa, em princípio estabelecemos aqui duas variantes:
- (i) capacidades físicas e
  - (ii) capacidade neuro-muscular.

**A construção da ação motora é condicionada pela interação dos três elementos: organismo, tarefa e ambiente,** conforme representado na figura

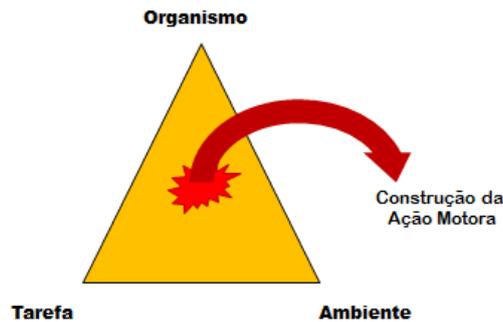


Figura 12. Vínculos entre ambiente, tarefa, organismo e a ação motora.

Do ponto de vista do ensino, o educador pode criar diferentes possibilidades de ação pela variação do ambiente e da tarefa, posto que os vínculos do organismo são mais estáveis, isto é não podem ser manipulados diretamente ainda que sejam, em maior ou menor grau dependentes da capacidade, passíveis de mudança por meio do treinamento.

No que concerne ao ambiente e à tarefa deve se considerar ainda o uso ou não de instrumentos. Exemplos de instrumentos são: raquete, bastão, prancha, skate, etc.

**3) Estratégias de ação.** quando a análise de tarefa toma como referência as opções e dosagens da ação em curso de uma disputa que apresenta duas grandes classes:

- (i) Estratégia de ação individual e
- (ii) Estratégia de ação coletiva.

Cada classe apresenta as seguintes possibilidades:

1. Ações de ataque com invasão de campo do adversário;
2. Ações de defesa com invasão de campo pelo adversário;
3. Ações de ataque sem invasão;
4. Ações de defesa sem invasão;
5. Ações de superação do adversário em campo comum (por exemplo, campo, ringue, tatame, etc.) com contato corporal;

6. Ações de superação do adversário em campo comum (por exemplo, pista, estrada, piscina, etc.) sem contato corporal.

**4) Demanda.** Quando a análise da tarefa é feita tendo em vista as exigências de desempenho colocadas pelos elementos do esporte especificados nas categorias 1, 2 e 3. As demandas estão presentes em todas as ações, em maior ou menor grau, e podem ser divididas para efeito descritivo em:

- (i) Cognitiva: refere-se à implementação de processos que permitam (1) a leitura do ambiente de atividade de modo indicar o estado da situação e tomada de decisão sobre os cursos a seguir, (2) o planejamento da ação; (3) o sequenciamento da ação; (4) a avaliação da ação;
- (ii) Emocional: refere-se à necessidade de autocontrole com (1) manutenção da ansiedade em níveis ótimos para cada situação; (2) gerenciamento da motivação intrínseca de modo a perseverar diante dos desafios; (3) tradução da percepção de esforço e fadiga em estratégias de dosagem da energia na ação;
- (iii) Social: refere-se à necessidade de estabelecer variados padrões de interação social de modo a exercer, em variados graus, liderança, altruísmo, cooperação, conflito, etc.

As famílias esportivas se constituem a partir do cruzamento de todas essas categorias.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, G. C. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. Efdeportes, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 15, nº 150, novembro, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ARNOLD, P. J. **Meaning in movement, sport and physical education**. London: Heinemann, 1979.

AZEVEDO, L.C.D. ; TRAVERZIM, A. Esporte educacional: história, conceitos e valores. In: AZEVEDO, L.C.D.; TRAVERZIM, A. (ed) Esporte escolar: conceitos, percepções e possibilidades, v.1. São Paulo: Ícone, 2011.

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

BENTO, J. O. Da saúde, do desporto, do corpo e da vida. In: BARBANTI, V. J. ; BENTO, J. O. ; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Orgs.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida**. Barueri: Manole, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente: Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 1998. Seção 1, p. 57.

BROTTO, F. O jogo e o esporte como um exercício de convivência. Campinas-SP. **Dissertação de Mestrado**, 1999.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, ago. 2009.

CALIL STAMATO, M.I. Protagonismo Juvenil: uma práxis sócio histórica de ressignificação da juventude. **Tese de Doutorado em Psicologia Social**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, 222p.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. **Quebrando Mitos: juventude, participação e políticas**. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas da Juventude; resumo executivo. Brasília: RITLA, 2009.

CONNOLLY, K.J. ; BRUNER, J. S. (eds.). **The growth of competence**. London: Academic Press, 1974.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo**. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/costa-protagonismo.htm>>. Acesso em: 03 dez 2012.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAVIS, W.; BROADHEAD, G. (eds.). **Ecological task analysis and movement**. Champaign: Human Kinetics, 2007.

DAVIS, W.; BURTON, A. W. Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice. **Adapted Physical Education Quarterly**, v. 8, n. 2, 154-177, 1991.

DE ROSE JR., D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

DE ROSE JR., D. **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

DE ROSE JR., D.; TRICOLI, V. **Basquetebol: uma visão Integrada entre ciência e prática**. Barueri: Manole, 2005.

DELORS, J (org). Educação: um tesouro a descobrir, 4ª. ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

FERREIRA, A.E.X. & DE ROSE JR., D. **Basquetebol: técnicas e táticas**. São Paulo: EPU/ed. USP, 2010.

FRANCO, G. S. Psicologia do esporte e cooperação: um jogo infinito. IN: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do esporte: teoria e prática**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 113-138.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Londrina: Midiograf, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALATTI, L.R. ;PAES. R.R. **Pedagogia do Esporte: iniciação em basquetebol**. Hortolândia: IASP, 2007.

GALLAHUE, D.; OZMUN J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 1(1), 2002:65-72

GATTI, B. Formação continuada de educadores: questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003, p. 191-204.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Educadores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILE, A. M. Skill acquisition: Action, movement, and neuromotor processes. In. H. Carr, R. B. Shepherd, Gordon, A. M. Gentile, & M. Held (Eds.), **Movement science: Foundations for physical therapy in rehabilitation** Rockville, MD: Aspen, 1987. (pp. 93-154).

GICOREANO, J. P. Uma caracterização do diálogo significativo na sala de aula. **Tese de Doutorado em Educação**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, 198 p.

GLASER, R. Components of a Psychology of instruction: Toward a Science of design. **Review of Educational Research**, vol. 46, n. 1, 1-24, 1976.

GONÇALVES, E. **Tostão: Lembranças, opiniões, reflexões sobre futebol**. São Paulo: DBA, 1997.

GRECO, P.J. (org) **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P.J.; BENDA, R. **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HAKEN, H. **Synergetics**: an introduction. Berlin: Springer Verlag, 1983.

HARROW, A. **Taxionomia do domínio psicomotor**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1983.

HAYDT, R. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HERNANDÉZ MORENO, J. **Análisis de las estructuras del juego deportivo** 2ª ed., Barcelona: INDE, 1998.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação pelo esporte**: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Saraiva, 2004.

KEOGH, J. F. The study of movement skill development. **Quest**, 28, 1977, p. 76-86.

KORSAKAS, P. & DE ROSE JR., D. (2002) Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, 2002, p.83-93.

LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIVER, R.M.; PAGE, C. Comunidade e sociedade como níveis de organização social. In: FERNANDES, F.(Org.). **Comunidade e sociedade**. São Paulo: Nacional, v.1, 1973, p.117-131.

MALTA, D.C. Família e proteção ao uso de tabaco, álcool e drogas em adolescentes, Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.14, n 1, supl., 2011, p. 166-77.

MANOEL, E. de J. Educador autor, sujeito da teoria. **Conferência no Congresso Paulista de Educação Física Escolar**. São Paulo: UNICID, 2011.

MANOEL, E. de J. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar- 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, 19, 4, 473-488, 2008, Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/6039/3779>>. Acesso em 23 jan. 2013.

MARQUES, J.A.A. **Esporte e desenvolvimento humano**: uma visão integrada. Produto 1 – Projeto SEME/UNESCO – 914BRZ1006, São Paulo, 2012.

MATURANA, H., VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. 3ª ed. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 1987.

MCGRAW, M. **Growth**: a study of Jimmy and Johnny. New York, 1935.

MOLINA, R. M. K.; SILVA, L. O.; SILVEIRA, F. V. Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.2, abr./jun. 2004, p.125-36.

- MORABIA, A. **Esporte é ética**. Villa Poiticciolo. Rapallo (GE). Panathlon International e Unesco, 1993.
- MORAES, L.C. et al. Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, 2004, p.211-222.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.
- MORIN, E. **O conhecimento do conhecimento**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza**. Barcelona: Hispano Europea, 1996.
- NASCIMENTO, A. C. A. **Diagnóstico do programa Clube Escola**. São Paulo, Projeto SEME/UNESCO – 914BRZ1006, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Z.; ALENCAR, E. A criatividade faz a diferença na escola: o educador e o ambiente criativos. Itajaí, **Contrapontos**, v. 8, n. 2, mai/ago 2008, p. 295-306.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura . **Cultura de Paz: da reflexão a ação - Balanço da década internacional da promoção da Cultura de Paz e não violência em benefício das crianças do mundo**. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
- UNESCO. Unesco seminar on quality of physical education and sport: final report. Porto Novo, Republic of Benin 16-19 May 2005. Unit for Physical Education and Sport. August 2005.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Manifesto 2000: Cultura de Paz**. Disponível. <<http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>> Acesso em dez. 2012.
- PAES, R. R. & BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIRES, GDL; DA SILVA, MR; CARDOSO, CL. Do pan rio/2007 à copa 2014 no Brasil. **Motrivivência**, 2008.
- PNUD. **Rapport mondial sur le development humain**. Paris:Economica, 1995.
- RABÊLLO, M. E. D. L. **O que é protagonismo juvenil**. Disponível em: <[http://www.cedeca.org.br/PDF/protagonismo\\_juvenil\\_eleonora\\_rabello.pdf](http://www.cedeca.org.br/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf)>. Acesso em: 03dez 2012.
- RIBAS Jr., R. B. **Educação e Protagonismo Juvenil**. Disponível em: <<http://prattein.publier.com.br/prattein/dados/anexos/95.pdf>>. Acesso em 03 dez 2012.
- RODRIGUEZ LÓPEZ, J. **História del deporte**. Barcelona: Inde, 2000.

RODRIGUEZ, J.R.; ROBLES, M.T.A. & FUENTES-GUERRA, F.J.G. Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. **EFDeportes, Revista Digital**, año 14, 138, noviembre, 2009.

ROSSETO JUNIOR, A; ARDIGÓ JUNIOR, A.; COSTA, C.M; D'ANGELO, F. **Jogos Educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: Phorte, 2005.

ROSSETO JUNIOR, A; COSTA, C.M; D'ANGELO, F. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2008.

SANTOS, R. O educador e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, nº 35, abril, 2004. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/035/35pc\\_santos.htm](http://www.espacoacademico.com.br/035/35pc_santos.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 48.392, de 29 de maio de 2007. Dispõe sobre a instituição do Programa Clube Escola. **Diário Oficial da cidade de São Paulo**. São Paulo, 30 mai. 2007. Disponível em <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação. **Clube Escola: aprendendo com o Esporte**. São Paulo, 2007, 23 p.

SATO, L. et al. As tramas psicossociais da cooperação e da competição em diferentes contextos de trabalho. **Arquivos brasileiros de psicologia**. v.63, p. 2-14, 2011. Disponível. <<http://pepsic.bvsalud.org>> Acesso em dez. 2012.

SCHENKER, M.; MINAYO, M.C.S. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 8, n.1, 2003, p. 299-306.

SENA, V. Protagonismo Juvenil e a Educação para o desenvolvimento humano. In: ADRIANI COSTA (Org.). **Escola da Família - Série Ideias**, nº 32. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2004.

SHETTY, S. Declaração e objetivos de desenvolvimento do milênio: oportunidades para os direitos humanos. **SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2005.

TANI, G. ; MANOEL, E.de J. Esporte, Educação Física e Educação Física escolar. In GAYA, A., MARQUES, A. ; TANI.G. (org) **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TANI, G. Desporto e escola: que diálogo ainda é possível? In, BENTO, J.O & CONSTANTINO, J.M. (org.) **Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito**. Coimbra: Almedina, 2007.

TANI, G.; BENTO, J.O. ;PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TIBEAU, C. A criatividade como ferramenta para a formação do atleta crítico, autônomo e participativo. In: BRANDÃO, M.R. e MACHADO, A. **O treinador e a psicologia do esporte**. Coleção Psicologia do Esporte e do Exercício, v. 4. S. Paulo: Atheneu, 2009.

TIBEAU, C. Entraves para a compreensão da Criatividade no ensino e na formação do profissional de Educação Física. **Efdeportes, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 8, nº 51, agosto, 2002. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd51/criativ.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

TIBEAU, C. **Didática com criatividade**: uma abordagem na Educação Física. São Paulo: Ícone, 2011.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, M. J. G.; SILVA, K. M. **O esporte e a Cultura de Paz**. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

VALENTINI, N. Percepções de competência, autoconceito e motivação: considerações sobre a prática esportiva. In: OLIVEIRA, A.; PRIM, G. **Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VICKERS, J. N. **Instructional design for teaching physical activities**: a knowledge structures approach. Champaign, Human Kinetics, 1990.

VILANI, L. H. P.; SAMULSKY, D. M. Família e Esporte: uma revisão sobre a influência dos pais na carreira esportiva das crianças e adolescentes. In: SILAMI GARCIA, E. (org.) **Temas Atuais VII: Educação Física e Esporte**. Belo Horizonte: Health, 2002, p.9-26.

VINHA, T. P. Observações sobre as normas na escola. **Revista Linha Direta**. Belo Horizonte, ano 3, nº 26, 2000, p. 16-20.

WHITAKER, F. **Rede**: uma estrutura alternativa de organização. Disponível em [http://www.inforum.insite.com.br/arquivos/2591/estrutura\\_alternativa\\_organizacao.PDF](http://www.inforum.insite.com.br/arquivos/2591/estrutura_alternativa_organizacao.PDF)>. Acesso em: 29 Abr. 2013