



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos

de Oliveira Dumke, Alexsander Patrick; Ginciene, Guy; Machado Borges, Robson

O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos

Educación Física y Ciencia, vol. 23, núm. 1, e165, 2021

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439966635016>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e165>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos

La enseñanza de los deportes de invasión en la Educación Física escolar: relación entre las tareas y las intervenciones de los profesores con el rol de los alumnos

The teaching of invasion sports in Physical Education: the relationship between tasks and teachers' interventions with the role of students

Alexsander Patrick de Oliveira Dumke
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Brasil
alex.patrick1997@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e165>
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439966635016>

Guy Ginciene
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
guy.ginciene@ufrgs.br
 <https://orcid.org/0000-0001-9709-4223>

Robson Machado Borges
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Brasil
robson.borges@unijui.edu.br

Recepción: 22 Julio 2020
Aprobación: 19 Noviembre 2020

RESUMO:

Este estudo teve como objetivo identificar os tipos de tarefas e de intervenções realizadas por professores ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão na Educação Física escolar e a sua relação com o papel do aluno durante as aulas. Para tanto, seguindo uma abordagem mista e caracterizada como um estudo de casos múltiplos, a pesquisa consistiu na observação e análise de cinco aulas de cinco professores (25 observações). Os resultados indicam que os docentes proporcionam tarefas com e sem interação entre adversários, predominando o jogo formal. Nas intervenções prepondera a instrução, seguida da motivação, sendo praticamente inexistente a utilização de indagações para reflexão dos alunos sobre *o que e quando* fazer no jogo. Assim, os alunos desempenham um papel *parcialmente ativo* devido as tarefas com interação existentes (com predomínio do jogo formal), mas os professores não proporcionam oportunidade de reflexão e produção de respostas sobre à dimensão tática.

PALAVRAS-CHAVE: Esportes de invasão, Tipos de tarefas, Intervenções dos professores, Papel do aluno.

ABSTRACT:

This study aims at identifying the types of tasks and interventions performed by teachers when teaching invasion sports in Physical Education and its relationship with the student's role during classes. For this purpose, a mixed approach was used, characterized as a multiple cases study. Five classes of five teachers (25 observations) were observed and analysed. The results indicate that the teachers provide tasks with and without interaction between opponents; the formal game was predominant. In the interventions, the instruction was predominant, followed by motivation; the use of questions for students' reflection on *what* to do and *when* to do it in the game practically did not exist. Thus, students' role was partly active, due to the existing of interactive tasks (with a predominance of the formal game). Despite that, teachers do not provide an opportunity for reflection and production of responses on the tactical dimension.

KEYWORDS: Invasion Sports, type of tasks, Teacher intervention, Student role.

INTRODUÇÃO

Apesar da pluralidade de esportes existentes, no ambiente escolar ganham destaque as modalidades de invasão sendo que as mais praticadas/ensinadas são o futsal, futebol, handebol e basquetebol (Milani & Darido, 2016). Metodologicamente, a maneira de ensinar os esportes de invasão nas aulas de Educação Física tem sido em grande parte realizada através de uma concepção tradicional, na qual, geralmente, o primeiro momento da aula é estimulado para realização de gestos técnicos de forma isolada, para na segunda parte ocorrer o jogo (Barroso & Darido, 2010).

Vários são os autores que compreendem o ensino dos esportes centrado na execução de movimentos como uma situação descontextualizada do jogo, uma vez que não há interação com adversários. Como Mesquita (2013), por exemplo, aponta que na abordagem tradicional

[...] a prática é organizada, não raramente, em formas de jogo desestruturadas ou no jogo formal, em que a execução técnica é aplicada de forma isolada e descontextualizada, em que a instrução é centrada na componente técnica, com pouca relevância para as exigências do jogo e em que os elementos críticos de um jogo de qualidade são desvalorizados (p. 103).

Em oposição ao modelo tradicional, diversos autores propõem e defendem um modo de ensino centrado na concepção tática. Tal concepção compreende que o ensino dos esportes precisa considerar à lógica interna das modalidades, indicando que nos esportes com interação entre adversários é preciso estimular a tomada de decisão dos praticantes durante a prática. Nessa linha, Mesquita & Graça (2006) defendem que o confronto com interação necessita ser o “[...] centro de atenção das aprendizagens, valorizando a compreensão do jogo como porta de entrada para o desenvolvimento da competência, subordinando a aprendizagem das habilidades técnicas à necessidade de usar no jogo [...]” (p. 271).

À vista disso, González & Bracht (2012) destacam temas importantes para o ensino dos esportes de invasão, tais como: as tarefas, as intervenções dos professores e os papéis dos alunos nas aulas. Esses temas são relevantes, pois, a partir deles acontece o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é o professor que decide quais tipos de tarefas e de intervenções os alunos terão oportunidade de vivenciar/experimentar e, conseqüentemente, também define o papel que eles irão assumir nas aulas.

Nesse contexto, os referidos autores apresentam uma classificação para as tarefas em quatro categorias: tipo 1 (T1), tipo 2 (T2), tipo 3 (T3) e tipo 4 (T4). As tarefas T1 e T2 não possuem interação com adversário, estando centradas na aprendizagem de habilidades técnicas por meio da execução de movimentos pré-estabelecidos. Logo, não permitem ao aluno tomar decisões de ordem tática uma vez que não é preciso adaptar seus movimentos às situações do jogo, bastando reproduzi-los durante a prática das atividades.

Por outro lado, as tarefas T3 e T4 possuem interação com os adversários de modo que o aluno precisa “ler” cada situação de jogo e decidir o que e quando fazer, escolhendo suas ações durante as tarefas (González & Bracht, 2012). Essa condição está alinhada aos princípios dos esportes de invasão, tanto para atacar quanto para defender (Bayer, 1994).

A intervenção do professor é uma ação extremamente relevante no processo de aprendizado dos alunos. Como Graça & Mesquita (2006) destacam, torna-se “[...] inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem” (p. 210). Conforme González & Bracht (2012), as intervenções podem ser classificadas em quatro dimensões: a) organizar o trabalho; b) motivar os alunos; c) disciplinar os alunos que não observam as orientações; d) instruir. Dessas dimensões, os autores destacam a instrução defendendo que no ato de instruir os alunos acerca dos objetivos relacionados à aula, o aprendizado sobre o que se ensina tende a ocorrer de modo mais efetivo.

González & Bracht (2012) apresentam uma divisão da instrução em quatro ações: explicar, orientar, demonstrar e instruir. Na primeira delas, o professor faz explicações sobre o conteúdo ensinado, de modo que “a explicação diz respeito às ações intencionais do professor que têm por objetivo levar o aluno a compreender novos conceitos ou procedimentos, ou a reformular conceitos e procedimentos

inadequados” (Graça & Mesquita, 2006, p. 211). A *demonstração* é bastante frequente nas aulas de Educação Física e ocorre toda vez que o professor demonstra corporalmente algum tipo de movimento com intuito de passar uma imagem aos alunos para que os mesmos compreendam e sejam capazes de executar. A *orientação*, por sua vez, trata-se de um reforço de informações para realização das tarefas, podendo ser considerada como “dicas” referentes ao que professor pretende proporcionar aos alunos (González & Bracht, 2012). Finalmente, a *indagação* é uma intervenção essencial no ensino dos esportes de invasão, pois, tem como intuito que o aluno reflita sobre o objetivo de aprendizagem da aula por meio de reflexões. De acordo com González e Bracht (2012), “é basicamente uma intervenção pautada em perguntas. A ideia é induzir que o aluno pense o que seria mais conveniente fazer numa determinada situação” (p. 81).

Neste contexto, o papel do aluno durante as aulas dependerá dos tipos de tarefas e das intervenções utilizadas pelo professor. Se forem utilizadas tarefas do tipo 1 ou 2 e intervenções “focadas” somente na demonstração e na explicação, o discente somente irá executar movimentos sem precisar produzir respostas durante a aula, caracterizando assim um papel passivo (González & Bracht, 2012). Por outro lado, quando o aluno participa de tarefas do tipo 3 ou 4 e é instigado a responder perguntas sobre o *que, quando e como* fazer para solucionar os entraves no jogo ele precisa produzir as respostas, estando assim num papel ativo na aula.

Neste cenário, considerando pertinente a realização de estudos que dediquem atenção às escolhas e às ações metodológicas que os docentes adotam ao ensinar esportes de invasão, desenvolvemos uma pesquisa tem como objetivo identificar os tipos de tarefas e de intervenções realizadas por professores ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão na Educação Física escolar e a sua relação com o papel do aluno durante as aulas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se pauta em uma abordagem mista, com um momento quantitativo e outro qualitativo. De acordo com Gaya (2016), a abordagem mista é utilizada devido à “necessidade de reunir dados quantitativos e informações qualitativas num mesmo projeto” (p. 165).

De modo específico, a investigação se caracteriza com um estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2001), casos múltiplos significa que “o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos, e esses projetos aumentaram com muita frequência nos últimos anos” (p. 67). Desta forma, “a lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é igual. Cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis” (Yin, 2001, p. 69).

Os participantes da pesquisa foram cinco professores que atuam em duas escolas privadas e duas públicas, situadas em uma cidade no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Importante ressaltar, que esses docentes possuem características heterogêneas em relação à formação, ao tempo de trabalho e idade, sendo todos do gênero masculino, como apresentamos na sequência.

- Professor 1¹: tem 57 anos de idade, possui formação em Educação Física e atua desde 1982 como docente.
- Professor 2: tem 35 anos de idade, é formado em Educação Física desde 2009, com graduação em Bacharelado e Licenciatura e tem especialização na área de futsal e futebol. Atua como professor desde 2003.
- Professor 3: tem 31 anos de idade, possui Licenciatura em Educação Física e atua na área desde o início de sua formação no ano de 2012 com o programa Mais Educação. Iniciou na escola em 2017.
- Professor 4: tem 40 anos de idade, possui graduação em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, e pós-graduação em Metodologia de Ensino da Educação Física e Atividade Física. Atua na escola desde 2003.

- Professor 5: tem 36 anos de idade, possui graduação em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado desde 2011, tendo especialização em Treinamento no Esporte e na Atividade Física. Atua na escola desde 2014.

A pesquisa foi desenvolvida nos meses de setembro e outubro de 2019 por meio de observações visuais de cinco aulas de cada professor, que tinha como tema algum esporte de invasão (futsal, basquetebol e handebol), totalizando vinte e cinco aulas observadas.

Em função do objetivo da pesquisa, as observações foram constituídas de diferentes ações. Na primeira, o esforço centrou em identificar os tipos e o número de tarefas propostas pelos professores. Em paralelo, foi utilizado um cronometro de relógio de pulso para identificar o tempo de cada tarefa. A segunda ação foi verificar os tipos e o número intervenções realizadas pelos docentes, bem como, cronometrar o tempo de cada intervenção com um cronometro digital. Por fim, ocorreu o registro em um diário de campo, logo após o término das aulas, sobre os acontecimentos em cada observação.

Como instrumentos para levantamento e sistematização de dados foram utilizados: dois quadros de análise das informações, com base em Rosa, Borges & Fraga (2020) e o diário de campo. Especificamente, os quadros de análise possuem espaços determinados para anotações das tarefas e das intervenções, bem como para o tempo de duração de cada uma. O diário de campo permitiu realizar anotações sobre as falas e ações de professores e dos alunos em relação às tarefas e às intervenções utilizadas, além de descrever demonstrações corporais que os professores realizavam nas aulas.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos o processo de análise dos dados e discussão dos resultados do estudo em dois momentos. Inicialmente mencionamos a análise dos tipos de tarefas desenvolvidas pelos professores ao ensinar os esportes de invasão, à incidência delas e o tempo de duração de cada uma. Posteriormente, dedicamos atenção na análise das intervenções proferidas pelos docentes durante as aulas.

Especificamente, estabelecemos uma série de perguntas com intuito de responder o objetivo desta pesquisa em relação às tarefas, tais como: *As tarefas foram de curta ou longa duração? O maior tempo da aula era voltado para tarefas com ou sem interação entre adversários? Os alunos desempenhavam um papel ativo ou passivo com as tarefas aplicadas? Quais os tipos de tarefas utilizadas?* Do mesmo modo, pautamo-nos numa sequência de questionamentos referentes às intervenções: *quais as formas de intervenções utilizadas pelos professores? Quais as intervenções mais utilizadas? Os docentes permitiam o processo de reflexão dos alunos através de indagações? Os alunos possuem um papel ativo ou passivo frente às intervenções realizadas?*

Para tanto, montamos dois quadros com base em Rosa, Borges & Fraga (2020). Especificamente, no primeiro momento de análise, visando sistematizar os dados levantados durante as observações, apresentamos o Quadro 1 no qual mostramos os tipos de tarefas que cada professor utilizou, juntamente com o tempo de duração e o total de tarefas de cada tipo.

QUADRO 1
Quadro de análise dos tipos de tarefas utilizadas pelos professores

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
<i>Aula 1</i>					
Tarefa T1	3'32			7'38	12'12 3'34
Tarefa T2	4'48 2'39				
Tarefa T3			7'04 10'58		
Tarefa T4					
T4 (Jogo Formal)	33'14	27'19		18'04	26'37
<i>Aula 2</i>					
Tarefa T1	8'17 7'03		4'02 4'16		8'49 3'19
Tarefa T2	5'39		5'16		
Tarefa T3				14'27	12'39
Tarefa T4					
T4 (Jogo Formal)	18'27	29'07		17'09	22'52
<i>Aula 3</i>					
Tarefa T1	5'23 3'46 6'44				11'44 4'51
Tarefa T2			9'07		
Tarefa T3					
Tarefa T4					
T4 (Jogo Formal)	14'05	31'02	23'07	22'07	37'04
<i>Aula 4</i>					
Tarefa T1	4'12 4'02		2'47 8'48 3'25		4'31
Tarefa T2	7'26			5'54	
Tarefa T3			6'54		
Tarefa T4					
T4 (Jogo Formal)	12'42	33'13	19'11	19'16	56'32
<i>Aula 5</i>					
Tarefa T1	3'28 4'14			7'56	7'21
Tarefa T2			5'23 4'12 11'25		
Tarefa T3					7'58 11'59
Tarefa T4					
T4 (Jogo Formal)	22'03	27'14		16'53	27'03
Total Tarefas T1	10	0	5	2	8
Total Tarefas T2	4	0	5	1	
Total Tarefas T3	0	0	3	1	3
Total Tarefas T4					
Total Tarefas T4 (Jogo Formal)	5	5	2	5	5

os autores (2020).

Mediante análise do quadro é possível constatar que todos os professores apresentaram diferentes tipos de tarefas, segundo a classificação de González & Bracht (2012). No entanto, dos cinco professores observados optamos por analisar as aulas de quatro deles em relação ao objetivo da pesquisa, uma vez que o Professor 2 não apresentava intenção de ensinar os alunos, caracterizando-se num quadro de abandono docente conforme classificação de González (2016). Conforme o referido autor, o abandono do trabalho docente “[...] trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, a ação se reduz a uma simples administração do material didático” (González, 2016, p. 51).

Em linhas gerais, a análise das aulas do Professor 2 indica que o docente somente separava a turma em duas equipes e deixava os alunos jogar livremente. Enquanto uma parte dos alunos jogava, o docente ficava em pé ao lado da quadra conversando com os demais discentes que não participavam do jogo, sendo que eventualmente agia no sentido de arbitrar o jogo, essencialmente sobre a marcação de infrações no futsal. Por isso, entendemos ser adequado desconsiderar as ações do Professor 2 para fins de análise, uma vez que o intuito da pesquisa é analisar as tarefas e intervenções propostas em contraste com o papel dos alunos nas aulas. Logo, quando o professor não apresenta intenção de ensinar os discentes não faz sentido analisar tarefas e intervenções nas aulas. Desse modo, consideramos para análise as observações das aulas dos professores 1, 3, 4 e 5.

Apesar de eventualmente os professores apresentarem tarefas com interação entre adversários, além do jogo formal, entendemos não ser possível interpretar suas atuações docentes na perspectiva de um modelo de ensino centrado na tática. Afinal, as tarefas tipo 3, uma das características desse modelo, foram utilizadas raras vezes e com um tempo inferior em relação às tarefas sem interação entre oponentes. Assim, a perspectiva pela qual os professores desenvolvem a abordagem das modalidades de invasão é contrária ao que vem sendo consolidado na literatura acadêmica nos últimos anos. Diversos autores que propõem o ensino dos esportes (Bayer, 1994; Greco, 1998; Graça & Mesquita, 2006; Garganta, 2006; Mesquita, Pereira & Graça, 2009; González & Bracht, 2012; Teoldo, Greco, Mesquita, Graça & Garganta et al. 2010, entre outros), defendem um modelo para o ensino dos esportes de invasão centrado na concepção tática, com foco na tomada de decisão dos alunos, privilegiando tarefas que apresentam interação com o adversário (T3 e T4). Essa perspectiva de ensino tem como propósito estimular os alunos a tomar decisões, produzindo respostas – tanto táticas quanto técnicas – de acordo com as diferentes situações de imprevisibilidade que os esportes com interação apresentam.

Basicamente, os professores analisados iniciavam suas aulas privilegiando um tempo considerável de tarefas sem interação com o adversário – tipo 1 e 2 –, estimulando apenas as habilidades técnicas através da execução de gestos motores. O tempo restante das aulas, na maioria das vezes, era destinado ao jogo formal. Segundo Garganta (1998), essa é uma característica do modelo tradicional uma vez que “frequentemente é privilegiada a dimensão eficiência (forma de realização) das habilidades, independentemente das dimensões eficácia (finalidade) e adaptação [...]” (p. 22).

Como é possível observar no Quadro 1, em relação às tarefas apresentadas pelos professores, o número de exercícios com interação entre oponentes que permite a tomada de decisão é inferior ao montante de atividades que não permite decidir o *que* e *quando* fazer no jogo. Essa situação apresenta oposição à lógica interna dos esportes de invasão (González & Bracht, 2012), uma vez que somente tarefas com interação entre adversários correspondem às características plenas das modalidades desse tipo. Em defesa dessa perspectiva, Graça & Mesquita (2006) afirmam que:

[...] se definirmos como objetivo de aprendizagem melhorar a capacidade de jogo dos alunos e se as tarefas de aprendizagem visarem predominantemente a reprodução de habilidade em contextos fechados, sem exigências de adaptação motora ou estratégica a situações baseadas no jogo, a incongruência parece evidente, e, no entanto, esse é apontado como o panorama mais comum na realidade do ensino dos jogos nas escolas (p. 2008).

Especificamente, o Professor 1 apresentou 19 tarefas aos alunos sendo que nenhuma delas era do tipo 3, ou seja, todas as tarefas antes do jogo formal não tinham interação com o adversário, pois eram voltadas para execução de habilidades técnicas colocando os discentes na condição de papel passivo. Essa situação é um entrave para uma atuação de modo proficiente em esportes de invasão uma vez que “[...] as tarefas tipo I e II não apresentam tomadas de decisão. Com isso, a função do aluno limita-se a realizar habilidades motoras fechadas, não precisando optar entre possibilidades de ação [...]” (Borges, 2014, p. 54). Nessa linha, Garganta (1998) destaca que as ações durante o jogo vão além da dimensão gestual técnica que restringe ao saber executar determinando movimento, pois, no sentido de selecionar determinado problema o jogador deve saber o *que e quando* fazer.

No caso do Professor 3, o número de tarefas sem interação foi o dobro da quantidade de atividades que permitiam aos alunos tomar decisões, incluindo as proposições de jogo formal. Não obstante, esse docente foi o que menos recorreu ao jogo formal, utilizando-o somente duas vezes durante as aulas observadas, totalizando 42 minutos dessa prática.

O professor 4 utilizou um total de nove tarefas, apresentando uma particularidade em relação aos outros docentes. A saber, a maioria das tarefas proporcionadas aos alunos foi o jogo formal. Assim sendo, dos 128 minutos destinados para tarefas, 92 foram de jogo formal aos alunos. A fragilidade de o professor privilegiar a maior parte do tempo para o jogo formal, consiste no fato de que o mesmo apresenta limitações em potencializar o aprendizado do conteúdo quando comparado a tarefas do tipo 3 e 4, pois os alunos passam menos vezes pelos diferentes subpapel² em função do espaço de jogo e do número de jogadores (González & Bracht, 2012). Nessa linha, cabe ainda ressaltar que somente em uma aula o professor recorreu, uma única vez, a uma tarefa tipo 3.

No caso do Professor 5, a maioria das tarefas propostas foram do tipo 1 resultando na realização de habilidades motoras de modo isolado. Das outras atividades com interação entre adversários que utilizou, a maioria consistia no jogo formal que ocupava boa parte das suas aulas. Por exemplo, na quarta aula o docente proporcionou aos alunos 4 minutos e 30 segundos de tarefa tipo 1 e o restante da aula foi somente com um jogo formal totalizando 56 minutos de prática. Essa situação de uma tarefa de longa duração é contrária ao entendimento de González, Borges, Ferreira & Kravchchyn (2017), quando os autores defendem que “o tempo das atividades não deve ser extenso (por uma questão física e de motivação dos alunos). Recomendamos em torno de 8, 10 minutos” (p. 72).

Além disso, jogo formal foi a atividade preponderante quando ocorriam tarefas com interação entre oponentes. Como a estrutura do jogo formal seguia o número de participantes de acordo com a regra oficial de cada modalidade (futsal e o basquetebol jogavam cinco contra cinco, no handebol eram sete contra sete), o número de participantes nas aulas era reduzido. Por consequência, os demais alunos que não jogavam ficavam sentados no lado de fora da quadra esperando para jogar. Esse acontecimento é uma característica do ensino dos esportes no viés tradicional e vai de encontro ao entendimento de González et al. (2017), quando os autores defendem que “é importante que todos os alunos participem ao mesmo tempo. Não ficando ninguém ‘de fora’” (p. 72), salvo se for para realizar ações de avaliação do desempenho dos colegas.

Essa situação de os alunos participarem pouco tempo dos jogos, ficando esperando no lado de fora da quadra, é agravada por ocasião do curto período das aulas, em função de: atraso dos professores, deslocamento da sala de aula para quadra, troca de roupas para prática corporal; esses fatos tornam o tempo de aula reduzido. Por exemplo, a primeira aula do Professor 3 teve somente 18 minutos relacionados ao conteúdo, de um total de 50 previstos. Desse modo, o tempo de duração da aula acaba sendo pouco quando comparado ao número de conteúdos que se pode ensinar nos esportes de invasão.

Em linhas gerais, ao analisar as tarefas observadas, interpretamos que o tempo destinado a atividades sem interação foi maior em relação ao uso de atividades com interação entre adversários. Os quatro professores juntos proporcionaram apenas sete tarefas com interação, não contando o jogo formal. Consequentemente,

ao utilizarem tarefas sem interação na maior parte do tempo, os docentes colocam os alunos num papel passivo, pois, somente executavam movimentos em contextos fechados.

Assim, os professores analisados visam primeiramente/prioritariamente o objetivo de aprimorar as habilidades técnicas dos alunos por meio de tarefas de tipo 1 e 2. Com isso, identificamos que os quatro docentes desenvolvem o ensino dos esportes de invasão numa perspectiva tradicional, uma vez que centravam suas aulas prioritariamente na execução e na reprodução de movimentos (González, 2016). Nesse sentido, é importante considerar que a metodologia tecnicista/tradicional no qual os professores se pautam, é resultado do conhecimento adquirido pelo docente em sua formação acadêmica na qual o ensino dos esportes nos cursos de Educação Física, tem sido marcado por uma abordagem tradicional através da execução de movimentos (Ramos, Graça & Nascimento, 2006; Coutinho & Silva, 2009). Como Coutinho & Silva (2009) apontam, “a metodologia tradicional tecnicista ainda é a mais utilizada por ter feito parte da formação profissional dos professores” (p. 117). Contudo, como defende Graça (2013), é um engano supor que o ensino dos esportes com interação se limita às habilidades isoladas, afinal

[...] aquilo que parece ser uma autoevidência, isto é, se não ensinarmos previamente as habilidades do jogo, os alunos não serão capazes de jogar, tem sido a maior falácia das didáticas do ensino dos jogos, porque o tempo gasto a aprender habilidades isoladas nunca ou muito pouco se converte em ganhos para o jogo. A transferência das aprendizagens para o jogo, pura e simplesmente não acontece (p. 90).

No segundo momento da análise, centramos atenção nas intervenções que os professores realizaram durante as aulas observadas (quadro 2). Assim como nas tarefas, sistematizamos os dados num quadro com base em Rosa, Borges & Fraga (2020) no qual apresentamos os tipos de intervenções usadas pelos professores, conforme a classificação de González & Bracht (2012). Pontualmente, nas quatro primeiras linhas constam os diferentes tipos de intervenções (organizar, motivar, disciplinar e instruir), sendo que as quatro linhas seguintes, apresentam as distintas formas de instrução (explicação, demonstração, orientação e indagação).

QUADRO 2
As intervenções realizadas pelos professores

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
Organizar	22	11	12	12	16
Motivar	49	21	51	41	59
Disciplinar	28	9	11	13	26
Instruir	103	8	89	64	68
Explicação	20	1	15	14	11
Demonstração	7	0	9	2	6
Orientação	74	7	64	48	62
Indagação	2	0	1	0	0

adaptado de Rosa, Borges & Fraga (2020).

A partir da análise dos dados produzidos, é possível verificar que os quatro professores (1, 3, 4 e 5) utilizavam, prioritariamente, os mesmos tipos de intervenção. Entre elas, a “instrução” foi a mais utilizada, seguida pela “motivação” com intuito de estimular os alunos durante a realização das tarefas.

Dentro do eixo “instrução”, a “orientação” foi a mais mobilizada pelos docentes visando aumentar a possibilidade de aprendizado dos alunos. Especificamente, a maior parte das orientações tinha como centralidade a correção da técnica, como foi possível identificar ao analisar as anotações do diário de campo. Por exemplo, na aula do Professor 1, durante uma tarefa tipo 1, o docente orientou os alunos sobre a execução do movimento no arremesso com apoio no handebol: “*Não esqueçam que devem manter os pés no chão na hora de arremessar*”. Na mesma linha, o Professor 5, na segunda aula, falou para um aluno em relação ao passe no futsal: “*Quando for chutar em gol, finalize com a parte do peito de pé*”. Já o Professor 3, em uma tarefa sem

interação, orientou os alunos de forma geral, em relação ao passe de peito do basquetebol: “*Segurem a bola com a palma da mão aberta na parte lateral da bola e não esquecem de flexionar as pernas*”. O Professor 4, por sua vez, proferiu uma orientação durante o jogo formal de handebol com o objetivo de corrigir o passe: “*Não esqueçam que na hora de fazer o passe, tem que ser na altura do peito do colega*”.

Essas intervenções realizadas se pautam na lógica do ensino tradicional, uma vez que os professores orientam os alunos – exclusivamente – com objetivo de corrigi-los em relação à execução de movimentos. Conforme Garganta (1998), nesta perspectiva de abordagem dos esportes as situações de jogo são pobres e podem prejudicar a aprendizagem dos alunos, uma vez que suas consequências mostram um jogo pouco criativo, com entraves na compreensão ampla das opções de ações. Como o referido autor defende, a “*tecnificação do ensino e treino tem constituído um entrave à evolução dos praticantes, nomeadamente no que concerne à construção de um jogar inteligente*” (Garganta, 2004, p. 219).

A segunda forma de instrução mais utilizada pelos professores foi à “*explicação*”, sendo que o Professor 1 foi quem mais a usou. Por exemplo, em uma das oportunidades o referido docente parou o jogo formal para explicar sobre uma das regras do handebol: “*Só pode dar três passos com a bola na mão, depois tem que quicar a bola ou passar, senão é falta*”.

Após a “*explicação*”, a “*demonstração*” apareceu em terceiro lugar em relação à frequência durante as aulas observadas. Em todas as vezes que ocorreu esse tipo intervenção, foi em virtude da correção de um gesto técnico. Como, por exemplo, quando o Professor 3 –docente que mais usufruiu deste tipo de instrução – realizou os movimentos dos passes de peito e quicado no basquetebol, para que os alunos observassem e tentassem imitar.

Quanto à análise de “*indagações*” nas observações, identificamos que foram praticamente inexistentes. De um total de 328 instruções realizadas pelos quatro professores somente três indagações foram efetuadas, sendo duas pelo Professor 1 e a outra pelo Professor 3. No caso do Professor 1, ao realizar as duas indagações – ambas durante o jogo formal – o docente parou o jogo e perguntou aos alunos: “*Qual é o objetivo do jogo?*”, referindo-se à dificuldade dos discentes em se movimentar no ataque e finalizar na meta adversária. Na aula 3, o mesmo professor fez uma pergunta relacionada ao posicionamento na defesa: “*Como a defesa deve se posicionar?*”. Diante da leitura do diário de campo, identificamos que essa “*indagação*” teve como intuito induzir os alunos a se posicionarem em frente da área da quadra de handebol, com os braços levantados e de frente para os adversários visando não permitir o arremesso. A indagação feita pelo Professor 3, por sua vez, foi em função de um gesto no passe: “*Qual passe deve ser usado quando um colega está longe?*”.

A ausência de indagações aos alunos durante as aulas pode ser considerada um entrave no aprendizado dos esportes. Segundo González & Bracht (2012) a indagação é fundamental, pois, estimula o processo de reflexão dos alunos referente às diferentes intenções táticas no jogo. Como os autores defendem, a indagação é extremamente importante para oportunizar aos discentes um papel ativo nas aulas, de modo que “[...] colocar o aluno num papel ativo significa levá-lo a elaborar suas ‘próprias respostas’ sobre aquilo que está aprendendo [...]” (González & Bracht, 2012, p. 83). Nessa perspectiva, com a realização de indagações, “o aluno, além de realizar gestos motores, precisará operar com sua capacidade de tomar decisões e refletir sobre suas ações, necessitando, assim, criar soluções e explicitar seu entendimento sobre as questões surgidas durante o jogo” (Borges, 2014, p. 57). Deste modo, o ensino centrado em intenções táticas com perguntas e reflexões referentes às tarefas possibilita qualificar o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno participe e interaja ativamente na aula, não dependendo do professor lhe fornecer respostas prontas.

Sobre isso, o estudo realizado por Fortes, Azevedo, Kremer & Hallal (2012) produziu dados semelhantes em relação às intervenções nesta pesquisa. Segundo os autores, as intervenções dos professores são raras à medida que os alunos não refletem sobre as ações realizadas, limitando-se ao “*fazer por fazer*”. Logo, é necessário que os docentes oportunizem os alunos a assumirem um papel ativo. Como Borges (2014) defende, se ao ensinar esportes de invasão o professor

[...] propor tarefas tipo III e/ou tipo IV e indagações sobre as possibilidades de ação, o aluno, além de realizar gestos motores, precisará operar com sua capacidade de tomar decisões e refletir sobre suas ações, necessitando, assim, criar soluções e explicitar seu entendimento sobre as questões surgidas durante o jogo (p. 57).

Em linhas gerais, as intervenções utilizadas pelos professores durante as aulas observadas estavam vinculadas à execução de movimentos e pouco favoreciam para que os alunos se constituíssem autônomos e criativos, uma vez que os professores não colocavam situações para reflexão acerca das escolhas e das ações correspondentes em cada situação de jogo. Assim, os dados produzidos nesta pesquisa são similares aos encontrados por Rosa, Borges & Fraga (2020) quando, ao observar quatro treinadores no ensino dos esportes em “escolinhas” de iniciação esportiva, identificaram que a indagação é praticamente inexistente. Na referida pesquisa, apenas um treinador efetuou três indagações durante as observações, em um total de 229 intervenções.

Em relação às tarefas, os resultados encontrados pelos autores supracitados também apresentam semelhança a esta pesquisa. Como Rosa, Borges & Fraga (2020) apontam, os treinadores apresentaram tarefas com e sem tomadas de decisão predominando o jogo formal, a exemplo dos dados apresentados neste estudo.

Em síntese, os tipos de tarefas e de intervenções realizadas pelos professores observados, ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão na Educação Física escolar, colocam os alunos numa condição de passividade durante boa parte das aulas. O tempo destinado para tarefas sem interação entre oponentes, a quase ausência de indagações para reflexões dos alunos, em contraste com o tempo destinado ao jogo formal, permitem identificar que os alunos desempenhavam um papel *parcialmente ativo*, semelhante ao que foi constatado por Rosa, Borges & Fraga (2020) ao analisar o ensino dos esportes em espaços não escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu analisar e identificar os diferentes tipos de tarefas e intervenções que professores realizavam no ensino dos esportes de invasão nas aulas de Educação Física escolar, relacionando-os com o papel que os alunos desempenhavam nas aulas. Após a constatação que um dos professores se encontrava numa situação de abandono docente, na perspectiva de González (2016), optamos por apresentar a análise dos dados sobre as observações das aulas de quatro docentes.

Pontualmente, interpretamos que os professores compreendem o ensino dos esportes de invasão numa perspectiva tradicional. Inicialmente, de modo geral, eles propunham o ensino de habilidades motoras para posteriormente desenvolverem o jogo formal. Assim, a maior parte do tempo foi voltada para realização de tarefas sem interação com adversário, quando não considerado o jogo formal.

Referente às intervenções, os professores utilizavam majoritariamente a “instrução” privilegiando dentro desse eixo a “orientação” e, em segundo plano, a “explicação”. Neste aspecto, destaca-se a carência de indagações durante as aulas o que diminui as oportunidades de os alunos refletirem e produzirem respostas para resolver as demandas das tarefas empregadas. Nessa linha, nas intervenções utilizadas pelos professores as respostas eram fornecidas aos discentes diretamente não havendo o processo de verbalização e reflexão sobre as decisões e ações a serem executadas. Pontualmente, as intervenções em forma de indagações aos alunos foram raras vezes, sendo realizadas esporadicamente apenas por dois docentes, em três oportunidades. Com isso, a carência de indagações limitou os alunos a assumirem um papel ativo, autônomo e criativo durante as aulas.

Outro ponto que destacamos, refere-se à constante utilização do jogo formal com um longo tempo de duração. Aliado a isso, sempre que utilizado o jogo formal limitava-se o número de participantes devido às regras dos esportes, sendo que os demais alunos que não participavam em determinado momento ficam esperando do lado de fora da quadra. Portanto, diante das tarefas e das intervenções disponibilizadas pelos professores no decorrer das aulas, os alunos desempenhavam um papel *parcialmente ativo*, uma vez que decidiam o que e quando fazer somente durante o jogo formal.

Num próximo estudo pretendemos convidar os professores participantes desta pesquisa para realizarmos um estudo colaborativo, com intuito de estudarmos coletivamente sobre os diferentes tipos de tarefas e de intervenções que podem proporcionar uma participação ativa dos alunos nas aulas. Deste modo, na lógica de pesquisa-ação, quem sabe possamos realizar encontros de estudos para reflexão sobre a pertinência de tarefas do tipo 3 e de indagações visando desenvolver o conhecimento tático dos alunos e, assim, potencializar seu desempenho em esportes de invasão.

REFERÊNCIAS

- Barroso, A. L. R., Darido, S. C. (2010). Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 24 (2), 179-194.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Borges, R. M. (2014) *Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Coutinho, N. F., y Silva, S. A. P. S. (2009). Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, 15(1), 117-144.
- Fortes, M. O., Azevedo, M. R., Kremer, M. M., y Hallal, P. C. (2012). A Educação Física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos. *Revista da Educação Física* (UEM. Impresso), 23, 69-78.
- Garganta, J. M. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A, y Oliveira, J. (Org.). (1998) *O ensino dos jogos desportivos coletivos* (p. 11-25). Lisboa: Universidade do Porto.
- Garganta, J. M. (2004). A formação estratégico-tática nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: Gaya, A., Marques, A., y Tani, G. (Org.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (p. 217-233). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Garganta, J. M.(2006). Ideais e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: Tani, G., BENTO, J. O., y Petersen, R. D. S. (Org.). *Pedagogia do desporto* (p. 313-326). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gaya, A. C. A. (2008) *Introdução à metodologia da pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed.
- González, F. J. (2016). Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: Silva, P. C. C. et al. (Org.). *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte* (p. 45-70). v. 1. Florianópolis: Tribo da Ilha.
- González, F. J; y Bracht, V (2012). *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- González, F. J., Borges, R, Ferreira, A. F, y Kravchchyn, C. (2017). Basquetebol. In: González, F. J., Darido, S. A., y Oliveira, A. A. B. *Esportes de invasão* (p. 65-159). 2. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Graça, A. (2013). Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In: Nascimento, J. V., Ramos, V., y Tavares, F. (Org.) (p. 79-102). *Jogos desportivos: formação e investigação*. Florianópolis: UDESC.
- Graça, A., y Mesquita, I. M. R. (2006) Ensino do desporto. In: Tani, G., Bento, J. O., y Petersen, R. D. S. (Org.). *Pedagogia do desporto* (p. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Greco, P. J. (1998) *Iniciação esportiva universal 2*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Mesquita, I. M. R., y Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: Tani, G., Bento, J. O., y Petersen, R. D. S. (Org.). *Pedagogia do desporto* (p. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., y Graça, A. B. (2009) Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, 15(4), 944-954.
- Mesquita, I. M. R. (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: Nascimento, J. V., Ramos, V., y Tavares, F. (Org.). *Jogos desportivos: formação e investigação*. (p.103-131) Florianópolis: UDESC.

- Milani, A. G., y Darido, S. C (2016). Os conteúdos atitudinais no currículo de Educação Física do estado de São Paulo. *Pensar a Prática*, Goiânia, 19(2), 448-461.
- Ramos, V., Graça, A. B. S., y Nascimento, J. V. (2006). A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 20(1), 37-49.
- Rosa, J. C. D., Borges, R. M., y Fraga, A. B. (2020). O ensino dos esportes em espaços não escolares: uma análise das tarefas e intervenções propostas por treinadores. *Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7, 35-44.
- Teoldo, I., Greco, P. J., Mesquita, I. Graça, A., y Garganta, J. (2010) O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

NOTAS

- 1 Visando preservar a identidade dos professores seus nomes foram substituídos pelas identificações: Professor 1, Professor 2 e, assim, sucessivamente. Cabe ainda mencionar, que os participantes da pesquisa consentiram com a divulgação dos resultados para fins de pesquisa acadêmica, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- 2 O termo subpapéis diz respeito às funções táticas que os jogadores ocupam durante o jogo. Cada subpapel possui diferentes intenções táticas resultando no desempenho tático individual de acordo com as ações realizadas. Nos esportes de invasão podem ser mencionados: atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola (González & Bracht, 2012).