

A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física

CDD. 20.ed. 796.01
796.32

Valmor RAMOS*
Amândio Braga dos Santos GRAÇA**
Juarez Vieira do NASCIMENTO***

*Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos, Universidade do Estado de Santa Catarina;
**Faculdade de Desporto, Universidade do Porto - Portugal;
*Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi descrever as atividades de ensino do basquetebol em contexto escolar de estudantes universitários de Educação Física em situação de estágio supervisionado. Os procedimentos metodológicos adotados caracterizaram esta pesquisa como sendo descritiva e interpretativa de estudos de casos múltiplos. Os dados foram obtidos a partir de observações sistemáticas, entrevistas formais semi-estruturadas e planejamentos escritos de três estudantes da 6a. fase do curso de licenciatura. Os resultados mostram que dois estagiários utilizaram-se da metodologia analítica e destinaram mais tempo de suas aulas ao ensino dos fundamentos técnicos da modalidade desportiva em questão. Quanto às condições das tarefas de aprendizagem, estes estagiários empregaram principalmente exercícios para o desenvolvimento de fundamentos individuais de ataque e exercícios de combinação destes fundamentos individuais. As progressões de exercícios foram realizadas, em sua maioria, sem oposição do adversário. O terceiro estagiário utilizou-se da metodologia de ensino para a compreensão do jogo, destinando a maior parte de suas aulas aos conteúdos da tática individual e de grupo. Apesar das semelhanças verificadas entre os estagiários investigados, quanto aos conteúdos e às metodologias empregadas na iniciação do basquetebol, identificou-se propósitos pessoais distintos para o ensino, diretamente relacionados à experiência pessoal de prática desportiva.

UNITERMOS: Educação física; Ensino; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Basquetebol.

Introdução

A iniciação desportiva de crianças e jovens tem sido um importante campo de investigações nas Ciências do Desporto. A preocupação com a produção de conhecimentos, especialmente aqueles que possam fornecer subsídios teóricos para uma melhor intervenção profissional nesta área, tem justificado a realização de estudos no qual os problemas abordados estão relacionados à forma como deve ocorrer a iniciação aos desportos, e sua origem está na prática cotidiana do processo de ensino-aprendizagem implementado na realidade escolar (GRECO, 2002).

GRAÇA e MESQUITA (2002) realizaram uma revisão bibliográfica da evolução histórica das investigações sobre o ensino dos jogos desportivos. Os autores constataram que a forma tradicional de abordagem do ensino dos jogos, centrada na

aprendizagem das habilidades básicas do jogo, foi o tema central de uma série de estudos realizados, em sua maioria, em contextos das aulas de Educação Física.

De modo geral, GRAÇA e MESQUITA (2002) referem-se à evolução das investigações sobre esta temática indicando que numa primeira fase a preocupação dos investigadores prendeu-se à escolha do *melhor método*, ao mesmo tempo em que se confundia com a investigação na área da aprendizagem motora. A observação e contagem do *tempo de empenhamento* motor marcaram a fase seguinte, preocupada essencialmente com as competências genéricas de ensino. Mais recentemente, a investigação passou a dar mais atenção ao *conteúdo da tarefa*, à sua estruturação pelo professor e às condições de prática. Alguns estudos procuraram alargar o

teste de hipóteses das condições laboratoriais da aprendizagem motora a condições mais ecológicas, isto é mais próximas das situações reais de ensino. Destacam-se neste âmbito os estudos do efeito do *nível de interferência* contextual, ou seja, a prática de habilidades em condições variáveis. Os estudos atuais tendem a dar maior relevância aos aspectos cognitivos, à tomada de decisão, à dimensão tática, aspectos anteriormente negligenciados quer no ensino, quer na investigação. Entende-se agora que a *estrutura do jogo* deve servir de base para a estruturação das tarefas de ensino.

As abordagens atuais a respeito do ensino nos jogos apresentam relação direta não só com a evolução nos estudos específicos nesta área, mas assenta também nas alterações de concepções e pensamentos em todos os campos do conhecimento. De fato, durante um longo período, a abordagem que preponderava estava baseada no pensamento mecanicista, onde os procedimentos analíticos eram os mais apropriados para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais.

A fragmentação de um fenômeno em partes para depois reconstruí-lo a partir da reunião destas partes mostrou-se insuficiente às explicações teóricas e práticas exigidas no mundo moderno. Esta insuficiência gerou uma tendência em se tratar o comportamento humano como uma totalidade ou sistema, operando uma transformação nas estratégias básicas de pensamento (BERTALANFFY, 1977).

Esta evolução de pensamento também pode ser visualizada nas alterações ocorridas nas abordagens de ensino dos jogos esportivos coletivos. Num primeiro momento a ênfase era a utilização de métodos analíticos de ensino inspirados “[...]no dualismo cartesiano e nos conceitos associacionistas, muito divulgados na Educação Física nos anos sessenta”. A esta abordagem, designada de método parcial, veio opor-se uma outra, o método global, cuja concepção de totalidade era representada pela inspiração na teoria Gestalt (GRECO, 2001, p.52).

Estes métodos foram difundidos e utilizados nas aulas de Educação Física, principalmente durante os anos de 1970 e 1980. No campo da investigação, as pesquisas sobre o tema buscavam a definição entre o melhor método, conforme classificação adotada por GRAÇA e MESQUITA (2002).

As abordagens mais atuais têm definido o ensino como uma tarefa complexa, que requer do professor o domínio de um conjunto de conhecimentos ou competências, que utilizados de forma integrada conduzem ao êxito no ensino. Na formação inicial,

a aquisição de algumas destas competências, especificamente o conhecimento do conteúdo, o conhecimento de estratégias e conhecimentos dos alunos, são elementos que contribuem para a estruturação da competência pessoal para o ensino.

Contudo, o reconhecimento das inúmeras transformações ocorridas na Educação Física, proveniente do avanço científico nas últimas décadas, tem sido insuficiente para uma alteração significativa na atuação do professor em aula. Apesar das variadas preocupações de cunho pedagógico e social na realização do ensino dos esportes em contexto escolar, o esquema de aula do Método desportivo trazido ao Brasil por Auguste Listello (MARTINEZ, 2002), passou a ser utilizado de forma generalizada, tanto nas aulas de Educação Física Escolar quanto nas sessões de treinamento desportivo, homogeneizando os procedimentos de intervenção do profissional de Educação Física. A estrutura mais usual de aula apresenta uma preparação inicial, uma segunda parte destinada à aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de jogo, e na terceira etapa realiza-se o jogo propriamente dito, o qual serve de contexto para o aluno aplicar os comportamentos aprendidos.

Por sua vez, a literatura mais atual proveniente desse desenvolvimento científico acentuado, tem colocado à disposição um conjunto de obras sobre o ensino dos esportes coletivos. As obras O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de BAYER (1994) e O Ensino dos Jogos Desportivos de GRAÇA e MESQUITA (1995) constituem referência básica deste novo período (DAOLIO, 2002).

Além disso, outras correntes metodológicas têm surgido, a exemplo do Teaching Games for Understanding (TGFU) ou ensino para a compreensão do jogo, proveniente dos estudos de BUNKER e THORPE (1982) e ainda os modelos de GRIFFIN, MITCHEL e OSLIN (1997). No Brasil, particularmente as publicações de GRECO (2001, 2002) tem sido referência obrigatória para fundamentar trabalhos de investigação e formulação de programas para o ensino dos esportes coletivos.

Na proposta de BUNKER e THORPE (1982), por exemplo, as preocupações dos idealizadores têm se voltado principalmente para o processo de aprendizagem dos jovens, relativamente à motivação para a prática; a incapacidade demonstrada pelas crianças em compreender o jogo; e a dificuldade de utilização da técnica em situações circunstanciais do contexto do jogo (BUNKER & THORPE, 1982; HOPPER, 2002).

A resposta do TGFU a estes problemas, portanto, foi trazer para o primeiro plano dos debates a

importância e o lugar da técnica e da tática na aprendizagem dos jogos desportivos. De fato, houve a inversão do ensino tradicional dos jogos centrado na técnica para o ensino com ênfase na compreensão e conhecimento da tática de jogo (GRÉHAIGNE, GODBOUT & BOUTHIER, 1999; HOPPER, 2002; KIRK & MACPHAIL, 2002).

De certo modo, todo este processo de mudança de concepções metodológicas não constitui exclusividade da área do ensino dos jogos. Igualmente, acompanha a tendência de transformação nas estratégias básicas de pensamento, já apontada por BERTALANFFY (1977), de se adotar o pensamento sistêmico ou sistemas complexos na compreensão dos fenômenos sociais e humanos.

O recurso à abordagem sistêmica nos jogos desportivos justifica-se, conforme GARGANTA e OLIVEIRA (1996, p.70), “porque contribui para a emergência de novas representações da realidade e oferece vias de investigação e reflexões alternativas”.

Os desportos coletivos podem ser considerados sistemas sociais complexos de performance, caracterizados a partir de um grupo de elementos (jogadores), ligados por interações internas entre si (equipe) e interações externas entre o grupo e o meio externo, todos atuando sobre a finalidade do sistema (obtenção do ponto ou gol) (BOTA & COLIBABA-EVULET, 2001; GARGANTA & OLIVEIRA, 1996).

As interações que se estabelecem tanto entre companheiros de uma mesma equipe quanto destes com os outros elementos do ambiente (adversários, espaço, bola, alvo,...), geram um conjunto de comunicações simultâneas, entre jogadores da mesma equipe e entre jogadores da equipe adversária, conferindo aos jogos desportivos uma característica de aleatoriedade e imprevisibilidade constantes, ampliando o papel da estratégia e da

tática no domínio dos desportos coletivos (GARGANTA & OLIVEIRA 1996; TAVARES & FARIA, 1996).

Nesta perspectiva, ao ensinar o gesto desportivo, o professor necessita promover um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos compreender o significado das suas ações e assim fomentar o desenvolvimento da capacidade tática do jogador.

Na formação inicial, as investigações tem apontado para alguns problemas na implementação do ensino dos jogos desportivos na Educação Física. Os resultados indicam que as habilidades de jogo têm sido apresentadas fora do contexto de jogo e as estratégias de jogo têm sido negligenciadas pelos estudantes universitários, tanto nas suas experiências de ensino quanto nas situações de estágio supervisionado (ROVEGNO, 1992, 1994, 1995).

Em face destas novas perspectivas conceituais e metodológicas de ensino dos esportes, esta investigação concentrou-se na estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo de estudantes estagiários durante o ensino do basquetebol, buscando responder os seguintes questionamentos: Quais os propósitos de estagiários de Educação Física para o ensino do basquetebol no contexto escolar? Como são estruturadas as atividades de ensino do basquetebol? Quais conteúdos específicos do basquetebol são privilegiados nas aulas? Quais abordagens metodológicas são utilizadas para implementar as propostas de ensino da Educação Física destes estagiários?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi descrever as atividades de ensino do basquetebol em contexto escolar de estudantes universitários de Educação Física em situação de estágio supervisionado, procurando identificar os propósitos para o ensino, os conteúdos selecionados e as metodologias utilizadas na iniciação desta modalidade desportiva.

Procedimentos metodológicos

Para investigar com profundidade a estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo de estudantes estagiários durante o ensino dos jogos desportivos coletivos, especificamente o basquetebol, optou-se pela realização de estudos de casos múltiplos (YIN, 2001). Além disso, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa do tipo descritiva, de caráter interpretativo (THOMAS & NELSON, 1990).

A estratégia de investigação do tipo estudo de caso tem sido considerada a mais adequada para a

compreensão de fenômenos individuais e sociais complexos (YIN, 2001). Neste estudo em particular, estes fenômenos estão caracterizados como o conhecimento pessoal de professores durante o processo de formação inicial, em situações de prática de ensino dos jogos coletivos.

Participaram do estudo três estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública de Santa Catarina, que realizavam suas atividades de estágio obrigatório em uma

escola pública situada na cidade de Florianópolis. Dentre os sujeitos, um era do sexo feminino e dois do sexo masculino, todos matriculados e frequentando regularmente a disciplina de Prática de Ensino do referido curso.

A seleção dos sujeitos foi realizada a partir de dois critérios. Primeiro, o acesso dos pesquisadores aos sujeitos do estudo. Todos os universitários desenvolviam suas atividades de estágio sob a supervisão de um professor, neste caso em particular, um dos pesquisadores. Este fator contribuiu para a obtenção das informações, devido à relação de familiaridade e do sentimento de confiança dos envolvidos no estudo. Além disso, verificou-se a disponibilidade e o interesse dos universitários em participar desta investigação, com o intuito de contribuir para a melhoria do processo de formação profissional.

O segundo critério adotado para a seleção dos sujeitos foi o conteúdo de ensino comum a todos os participantes do estudo. A partir do contato prévio, identificou-se o período no qual seria ensinado o basquetebol em suas aulas. A proposta curricular do ensino médio desta escola contemplava as modalidades desportivas futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Para cada modalidade era destinado um período específico de dois ou três meses de prática, permitindo aos alunos a prática destas quatro modalidades durante o ano.

Nestas circunstâncias, as gravações das aulas ocorreram durante o período no qual todos os estagiários iniciaram o ensino do basquetebol. Antes deste período, por exemplo, os universitários haviam ensinado outro desporto coletivo, por três meses, para suas respectivas turmas em cumprimento a proposta curricular da escola.

Este procedimento foi adotado para auxiliar os pesquisadores na confrontação dos casos da pesquisa durante a discussão dos resultados, possibilitando a identificação de semelhanças e/ou diferenças em virtude da suposta estabilidade de alguns fatores contextuais.

Os instrumentos utilizados na coleta das informações foram a entrevista semi-estruturada e a observação sistemática de aulas. Um roteiro de 14 perguntas foi aplicado nas entrevistas para identificar dados biográficos dos sujeitos, origem do conhecimento para o ensino, concepções de ensino e o conhecimento sobre o aluno. Para realizar as observações foi necessária a utilização de uma câmera de vídeo digital e um sistema de captura de som acoplado a câmera, com microfone sem fio de

“lapela” preso ao estagiário. As imagens e sons captados das aulas foram armazenados em microcomputador, com auxílio de um programa de edição de imagens. As intervenções verbais e as entrevistas foram gravadas, transcritas e armazenadas em microcomputador com auxílio de programa para edição de texto. Documentos elaborados pelos estagiários referentes ao planejamento de ensino foram utilizados como fonte complementar de informações.

Os procedimentos de recolha dos dados ocorreram em ambiente natural das aulas de estágio curricular. Antes do início de cada aula, mantendo a rotina das atividades de estágio, cada universitário entregava o planejamento das atividades previstas.

As imagens das aulas foram obtidas com a câmera numa posição o mais distante possível dos sujeitos, na tentativa de evitar interferências no ambiente natural que pudessem alterar as ações e decisões dos estagiários e alunos envolvidos na pesquisa. A câmera manteve-se fixa, focalizando três quartos do espaço total do ambiente de aula. O foco principal da aula refere-se especificamente aos momentos de interação entre estagiário e alunos e também à realização das tarefas de aprendizagem pelos alunos. Em alguns momentos a câmera foi movimentada para manter o universitário sempre dentro dos limites de focalização das imagens.

Ao final do período de gravação das aulas foi realizada a entrevista formal com cada participante do estudo, em local previamente agendado e com acesso restrito apenas ao pesquisador e participantes do estudo. Foram gravadas duas aulas de cada participante do estudo, em seqüência, as quais compreendiam o número de aulas previstas no programa curricular da escola durante uma semana, totalizando seis aulas.

Os participantes do estudo foram informados a respeito dos objetivos da investigação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados. Posteriormente, os dados das entrevistas e das observações realizadas foram encaminhados aos participantes do estudo para confirmarem as informações coletadas.

Durante a recolha dos dados, houve a preocupação em não emitir qualquer comentário ou avaliação sobre o desempenho dos estagiários nas atividades de ensino (planejamento, docência e entrevista concedida), que pudesse alterar o nível de espontaneidade das manifestações pessoais de ensino dos estagiários sobre o tema. Ainda, as aulas

foram filmadas em dias e horários diferentes de modo que os participantes do estudo não assistiram às aulas dos colegas envolvidos no estudo.

Para testar os equipamentos e os procedimentos empregados em ambiente natural, realizou-se um estudo preliminar com um estudante estagiário em condições semelhantes aos sujeitos do estudo, onde foram gravadas três aulas, utilizando-se os mesmos procedimentos do estudo principal.

Na análise dos dados utilizou-se a estratégia da triangulação de três principais fontes de informação. Enquanto que a observação sistemática das aulas constituiu a principal fonte para identificar os conteúdos de ensino e a estrutura de aula dos estagiários, os dados das entrevistas foram empregados prioritariamente para identificar os propósitos de ensino e as fontes de conhecimento. O planejamento

escrito das aulas complementou as informações. Todos os dados das três fontes foram constantemente confrontados e interpretados com o propósito de identificar pontos comuns ou divergentes, que pudessem caracterizar os conhecimentos utilizados pelos universitários para planejar e implementar o ensino do basquetebol em suas aulas. As informações foram agrupadas com base em quatro categorias previamente estabelecidas do conhecimento pedagógico do conteúdo: propósitos do ensino, estrutura de aulas, conteúdos e metodologias utilizadas.

Além da triangulação foram empregados os procedimentos de checagem pelos participantes e questionamento pelos pares (ALVES, 2002; ALVES-MAZZONTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004; MOLINA NETO & TRIVINOS, 1999; YIN, 2001) para assegurar a validade descritiva e interpretativa dos dados.

Apresentação dos resultados

Na apresentação dos resultados, houve a preocupação em descrever individualmente cada estudo de caso, onde se atribuiu nomes fictícios (Sílvia, Ricardo, Pedro) a cada estagiário a fim de preservar suas identidades. Posteriormente, os dados foram confrontados entre si, conforme procedimentos sugeridos por YIN (2001).

A descrição de cada caso segue uma sequência comum de análise, baseada nas *condições das tarefas*, correspondente à forma como os estagiários transformam o conteúdo técnico e tático do basquetebol para apresentar aos alunos; e as *concepções e metodologias de ensino* em que tem destaque a adoção ou aproximação do ensino dos estagiários à modelos teóricos de referência.

Na análise das condições das tarefas, os dados foram organizados com base no modelo de RINK (1985), a respeito da progressão da complexidade de tarefas de ensino para os jogos de invasão. As tarefas caracterizam-se por quatro níveis de complexidade:

1. Fundamento individual: Exercitação das habilidades técnicas isoladas sem oposição;

2. Combinação de fundamentos: Exercitação de duas ou mais habilidades sem oposição;

3. Complexo de jogo: Situações de jogo de ataque e defesa com oposição simplificada;

4. Jogo: Exercitações em situação de jogo.

Neste estudo em particular, acrescentou-se mais duas condições de exercitação dos conteúdos do basquetebol pelos treinadores: Jogo modificado, caracterizando as tarefas nas quais os alunos exercitavam o jogo formal de basquetebol com adaptações às circunstâncias da aula, geralmente com alterações nas regras; e Jogo recreativo, que apresentavam características de estrutura formal semelhante ao basquetebol (meta, bola, duas equipes, campo de jogo, regras definidas) e apelo à tomada de decisão e ao pensamento tático.

O conteúdo das aulas

Na TABELA 1 são apresentados os dados referentes às tarefas implementadas pelos estagiários durante suas aulas para ensinar especificamente o conteúdo do basquetebol.

TABELA 1 - Frequência percentual da duração das tarefas de ensino do basquetebol.

Condições das tarefas	Percentual de tempo		
	Sílvia	Ricardo	Pedro
1 Fundamento individual	12,4%	35,3%	-
2 Combinação de fundamentos	29,8%	27,3%	-
3 Complexo do jogo	-	-	-
4 Jogo modificado	13,3%	-	62,5%
5 Jogo recreativo	-	-	37,5%
6 Jogo formal	44,5%	37,3%	-
Total	100%	100%	100%

O conteúdo na aula de Sílvia

A ausência de Complexo de Jogo na aula de Sílvia evidencia que há duas condições distintas no exercício das tarefas de ensino nas suas aulas. O primeiro momento está relacionado ao exercício dos fundamentos individuais e da combinação destes fundamentos. O segundo momento é a prática de jogo, seja ela da forma modificada ou formal.

Entre as tarefas apresentadas por Sílvia, foram enfatizadas aprendizagens de fundamentos de ataque, como drible, arremessos e passes, executados sem deslocamento e em deslocamento simples, sempre sem oposição do adversário.

No seu planeamento Sílvia apresentou outros objetivos de cunho social e cognitivo, além daqueles voltados à técnica de jogo do basquetebol. Porém, em suas tarefas de aprendizagem foi enfatizado o ensino dos gestos técnicos isolados do contexto de jogo.

A partir de pesquisas realizadas com estudantes universitários no ensino de jogos coletivos, ROVEGNO (1992, 1994, 1995) percebeu que uma das características destes futuros professores era de ensinar habilidades fora do contexto de jogo, e não ensinar estratégia de jogo.

As críticas a respeito do ensino das habilidades técnicas fora de um contexto útil têm incidido sobre a possibilidade dos jovens perderem o interesse pela aprendizagem do jogo, sentirem dificuldades na aplicação do conhecimento técnico durante o jogo, assim como na sua compreensão e sua funcionalidade (KIRK & MACPHAIL, 2002).

Embora o jogo modificado utilizado por Sílvia se aproximasse das características do jogo propriamente dito, com sua característica complexa e seus componentes técnicos e táticos, as modificações realizadas buscavam complementar a aprendizagem do gesto técnico trabalhado no segmento anterior da aula. A

utilização do jogo modificado com este propósito estava descrita e destacada em seu planeamento.

Por outro lado, em algumas intervenções realizadas durante jogo formal, Sílvia demonstrou preocupação com aspectos do pensamento tático, especificamente aqueles relacionados à tomada de decisão do jogador com a posse da bola, diferentemente das intervenções durante as outras tarefas de aprendizagem implementadas.

Um questionamento que se realiza a respeito é que, se por um lado Sílvia preocupava-se em ensinar aspectos do pensamento tático aos jovens durante o jogo formal, emitindo alguns “feedbacks” de tática individual aos alunos, por que não proporcionou este conteúdo nas tarefas de aprendizagem e no seu planeamento?

Os “feedbacks” durante o jogo formal eram emitidos de forma espontânea e imediata, a medida que ocorriam no jogo, o que demonstra os conhecimentos de Sílvia sobre estes conteúdos do basquetebol.

De fato, a partir do conhecimento pedagógico que possui, Sílvia parece encontrar algumas dificuldades ao elaborar tarefas que alcancem seus propósitos. Assim, prioriza os aspectos técnicos com base nos conhecimentos obtidos na disciplina de basquetebol do curso de Educação Física e nos livros sobre esta modalidade esportiva, como ela mesma comentou ao ser indagada sobre as fontes de conhecimento de suas tarefas de aprendizagem.

O conteúdo na aula de Ricardo

Mantendo a mesma perspectiva de análise utilizada nos dados do primeiro estagiário (Sílvia), pode-se perceber que também no processo de ensino de Ricardo nota-se uma ausência de tarefas de aprendizagem que proporcionem aos alunos a prática do gesto técnico em contexto. Os conteúdos referentes a tática do

basquetebol, seja de caráter individual ou coletivo não são privilegiados nas aulas de Ricardo.

O passe e suas variações, o drible, bem como o arremesso, a bandeja e o “jump” parado e com deslocamento simples sem oposição compreenderam os conteúdos de aula. Tais conteúdos constituem os fundamentos da técnica de ataque do basquetebol.

Nas intervenções realizadas durante as tarefas de aprendizagem, Ricardo mostrava claramente a preocupação com a execução correta dos movimentos e o detalhamento destas execuções. Suas avaliações e correções se voltaram quase que totalmente à eficiência do movimento, como se percebeu nas suas intervenções em aula.

Nas intervenções que realizou durante o jogo formal, Ricardo também privilegiava a eficiência técnica do movimento. Ainda que tivesse mostrado algumas vezes preocupação com a distribuição dos alunos no espaço de jogo, mostrando algum conhecimento sobre fatores de qualidade de jogo ligado à organização coletiva da equipe, a quantidade de intervenções sobre a qualidade do gesto desportivo foi bastante superior.

A ênfase de Ricardo na aprendizagem dos gestos técnicos esteve presente nos objetivos do planejamento de suas aulas, também nas tarefas de aprendizagem, nas intervenções que realizava durante estas tarefas e nas intervenções durante os jogos. De um lado, isto reflete uma qualidade didática importante no ensino de Ricardo, na medida que ele conseguia planejar e representar nas aulas os conteúdos que sabia sobre o basquetebol. Por outro lado, ao direcionar suas aulas ao ensino dos fundamentos técnicos de forma pouco contextualizada, Ricardo revelou algumas dificuldades sobre o conhecimento da matéria.

Em sua entrevista, o estagiário revelou sua dificuldade quanto ao conhecimento do conteúdo do basquetebol, principalmente aqueles relacionados aos aspectos táticos.

Estudos realizados por ROVEGNO (1992, 1994, 1995) com estudantes universitários evidenciaram resultados semelhantes. Ou seja, o problema do ensino dos jogos coletivos não estão somente ligados a opções metodológicas inadequadas mas a falta de conhecimento mais aprofundado pelo professor a respeito da matéria que ensina.

As implicações da falta de conhecimento da matéria foram destacadas por SCHEMPP, MANROSS, TAN e FINCHER (1998), a partir de estudos com professores em início de carreira. Para os autores, o conhecimento da matéria está relacionado diretamente

às atividades de planejamento, ao desenvolvimento de estratégias adequadas de ensino, e também ao reconhecimento apurado de problemas de aprendizagem do aluno.

O conteúdo na aula de Pedro

Os conteúdos privilegiados nas aulas de Pedro foram, em grande maioria, sobre conhecimento tático de jogo e sobre as regras dos jogos. No seu planejamento deixou claro os seus objetivos de “Favorecer a compreensão da estrutura funcional do desporto; desenvolver estratégias a partir dos jogos; desenvolver a cooperação entre as alunas; possibilitar às alunas a aquisição de conhecimento tático”.

Com o propósito de esclarecer a funcionalidade do jogo de basquetebol às alunas, as intervenções de Pedro apontavam o objetivo do jogo (fazer cesta) como o elemento norteador de todas as demais ações e decisões.

Suas intervenções buscavam estabelecer uma relação entre o jogo que estava sendo praticado e o jogo formal de basquetebol, destacando a semelhança entre estas duas atividades, relativamente à estrutura formal (bola, alvo, equipes, espaço, objetivo) e o apelo à tomada de decisão a que ambas se caracterizavam.

Os conteúdos mais enfatizados em suas intervenções foram aqueles relacionados à tática individual de ataque, princípios de tática coletiva de ataque e de contra-ataque. Estes conteúdos foram mais enfatizados por força das situações circunstanciais que o jogo proporcionava, e são resultados da opção metodológica adotada.

As principais regras abordadas nas aulas foram as violações, como por exemplo, andar com a bola e sair com a bola fora do espaço de jogo. A falta pessoal com contato físico foi um tópico muito contemplado nas aulas, também por consequência da metodologia adotada.

Diferente dos outros estagiários, Pedro não enfatizou aspectos técnicos nas suas aulas e tão pouco o jogo formal de basquetebol. Contudo, em sua entrevista deixa claro que privilegiar a tática em detrimento da técnica foi uma opção pessoal, levada pela expectativa de ensinar com base nas novas metodologias disponíveis sobre o ensino dos jogos desportivos.

De fato, o ensino de Pedro nas aulas de basquetebol durante o estágio partiu de uma seqüência da tática para a técnica, se aproximando da perspectiva de que o praticante deve entender “o que” dever fazer (intenção tática), antes de conhecer

“como” deve fazer (modalidade técnica), conforme TAVARES (1995, p.42). Relativamente ao processo mais amplo de ensino da técnica e da tática, o autor sugere que no processo de ensino dos jogos desportivos coletivos o professor desenvolva conjuntamente estes dois conteúdos técnicos e táticos, evitando alguma separação metodológica e temporal (p.44).

De forma geral, o modo como Pedro realizou seu ensino, acrescentando gradualmente novos conhecimentos à medida que a prática de cada jogo exigia; a utilização do debate e da reflexão sobre os conteúdos com as alunas foi considerado como característicos de um professor, com conhecimento mais aprofundado da matéria, em particular a funcionalidade do jogo de basquetebol.

Concepções e metodologias de ensino

A metodologia de ensino de Sílvia

Baseada em suas vivências positivas no esporte durante a infância, e a insatisfação com o rigor dos métodos de treinamento desportivo presente muitas vezes nas aulas da Faculdade, Sílvia enfatizou o brincar em seu discurso como sendo a melhor forma de aprendizagem dos jogos desportivos.

Apesar de certa crítica à estratégia de ensino baseada no estilo comando-tarefa, como ela própria denomina, a forma como Sílvia centralizava as decisões de aula, relativamente ao tempo de prática de cada tarefa de aprendizagem, a preocupação de implementar o conteúdo que havia planejado, são indicadores de que seu modelo se aproximava mais de um modelo centrado no professor e no conteúdo do que outro mais centrado no aluno.

A utilização desses estilos de ensino tem sido apontada como um recurso para facilitar a intervenção e o controle do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Porém, FARIA JUNIOR, CORREA e BRESSANE (1982), fazendo referência aos Estilos de Ensino de Muska Mosston, indica que no Brasil o estilo de ensino denominado Comando é associado ao ensino militar, e por isso esta forma de atuação do professor tem sido fonte de diversas críticas.

Considerando as tarefas de aprendizagem apresentadas por Sílvia, bem como as informações emitidas durante grande parte do tempo de suas aulas, a sua concepção de ensino apresentou características marcantes de uma perspectiva voltada para a aquisição e execução dos aspectos técnicos do basquetebol.

Ainda, a divisão do conteúdo evidenciou também o emprego de uma metodologia de ensino analítica, onde as partes são trabalhadas individualmente, cabendo ao aluno posteriormente aplicar apropriadamente os comportamentos aprendidos em contexto de jogo.

Ao realizar estudos com professores “experts” no ensino do drible, ROVEGNO, CHEN e TODOROVICH (2003) perceberam que a contextualização do conteúdo técnico do basquetebol não ocorre apenas na prática de tarefas de aprendizagem onde haja situações de cooperação e oposição. A contextualização deste gesto técnico, por estes professores, foi realizada através de intervenções verbais, nas quais estes professores estimulavam os alunos a pensar e estabelecer conexões entre o drible que estavam realizando, com o significado que este fundamento tinha para o jogo. A abordagem do drible pelos treinadores era “holística” como uma rede de conexões entre movimentos e táticas.

A experiência pessoal de prática nesta modalidade e as reflexões sobre esta temática contribuíram na construção da concepção pessoal de prática de Sílvia, ou seu propósito para o ensino. Porém, apesar de perseguir estes propósitos e tentar proporcionar aos alunos aquilo que acreditava ser essencial na prática, a opção pedagógica que adotou, analisada sob o ponto de vista dos conteúdos das tarefas de aprendizagem e na condução direta de sua aula, parece ter diminuído as oportunidades de aprendizagem que pretendia proporcionar aos alunos.

A metodologia de ensino de Ricardo

Ao ser questionado sobre a finalidade do ensino do basquetebol na escola, Ricardo apontou o desporto como um elemento importante na socialização, no desenvolvimento motor e na aquisição de aptidão física para a saúde dos jovens.

Para Ricardo, a manutenção dos jovens na atividade desportiva está relacionada diretamente ao conhecimento que estes possuem a respeito dos conteúdos inerentes ao jogo, como as regras, técnicas e táticas de jogo.

A estratégia de ensino adotada por este estagiário se assemelha à de Sílvia, ou seja, caracteriza-se por um ensino analítico, no qual os conteúdos técnicos são aprendidos em separado do contexto de jogo, para posteriormente serem aplicados pelos alunos durante o jogo.

Embora estes estagiários tenham utilizado modelos de ensino semelhantes, há uma distinção

entre eles quanto a forma de integrar os conhecimentos que possuem a respeito dos propósitos e as estratégias de ensino.

Uma característica marcante que se percebeu em todo o processo de ensino de Ricardo foi a coerência entre o planejamento e a respectiva implementação. Os objetivos estabelecidos, as tarefas de aprendizagem implementadas e as intervenções pedagógicas convergiam claramente para uma perspectiva de ensino que enfatizava aspectos da eficiência do movimento.

Contudo a adoção de um modelo analítico por Ricardo induz as mesmas circunstâncias de ensino das aulas de Sílvia.

Ricardo denomina o método que utiliza com “Método da Educação Física Desportiva” e ciente das críticas que esta abordagem tem recebido para o contexto escolar, apóia-se em sua experiência pessoal de prática de ensino e o considera com um referencial importante para o ensino do esporte na escola, desde que bem “administrado”.

Os elementos sociais e afetivos que indicava como importantes foram pouco contemplados em suas intervenções e também nas tarefas de aprendizagem. Para atender a estes propósitos, realizou atividades recreativas.

Ao abordar esta questão na entrevista, Ricardo apresentou a justificativa de que estes elementos estão implícitos nas atividades da prática desportiva. Complementou que o fato destes elementos não serem abordados diretamente pelo professor, não quer dizer que não existam na prática. Este posicionamento de Ricardo se assemelha ao que GUDMUNSDOTTIR (1990) define como os valores ocultos presentes na atividade de ensino.

A metodologia de ensino de Pedro

As concepções de ensino de Pedro parecem estar associadas a experiência pessoal de prática desportiva na idade mais jovem. Durante este período, buscava relacionar-se com as pessoas, divertir-se, e isso refletiu em seus propósitos para ensinar. Ao ser

indagado sobre os propósitos do ensino do basquetebol, ele destacou elementos relacionados à socialização, auto-conhecimento e ética, presentes na prática do esporte.

Pedro também percebeu uma relação entre a concepção de ensino ou teoria pessoal e a opção metodológica do professor. Ele acredita que a metodologia que o professor adota deve estar de acordo com a concepção de vida dele e da história de vida que possui.

A denominação que atribuiu ao seu modelo de ensino foi “abordagem sistêmica”. Ainda citou a utilização os estilos de ensino comando, solução de problemas e descoberta orientada de forma integrada, “buscando a autonomia de decisão dos alunos”.

De forma geral, a metodologia empregada por Pedro permitiu que as alunas refletissem sobre as atividades desenvolvidas, foram evidentes os momentos que conduzia as alunas à descoberta de regras e às formas de jogar, levando-as a compreender os fundamentos da tática de jogo. Além disso, se percebeu em todo o processo de ensino de Pedro foi a coerência entre seu planejamento e a respectiva implementação, sem que isso representasse um “processo linear de ensino” (CLARK & PETERSON, 1989; GRAÇA, 1997) entre o planejamento e fase interativa de aula, ainda muito comum em nossos dias. Os objetivos estabelecidos, as atividades de ensino e suas intervenções pedagógicas convergiam claramente para uma perspectiva que enfatiza aspectos da compreensão do jogo pelos alunos.

A proposta de ensino de Pedro, portanto, inverteu a ordem dos conteúdos no ensino dos jogos coletivos. Ele priorizou a tática à técnica. De fato, nos modelos de ensino dos jogos para a compreensão a técnica é apresentada para o aluno quando este já alcança um nível suficiente de compreensão de jogo. Esta abordagem se contrapõe ao ensino analítico, onde a técnica é ensinada fora do contexto de jogo, cabendo ao aluno posteriormente a tarefa de aplicar estes movimentos em contexto de jogo (KIRK & MACPHAIL, 2002).

Discussão dos resultados

Os propósitos ou concepções de ensino são em parte a representação dos valores pessoais que os professores atribuem à sua prática. Tendo sua base na filosofia ou axiologia, estes valores podem estar refletidos nos grandes objetivos que o professor

estabelece para o ensino de determinada matéria (GRAÇA, 2001).

Neste estudo foram identificados três valores distintos na base dos propósitos de ensino dos estagiários. Enquanto que Sílvia evidenciou valores

de diversão em sua experiência de prática desportiva, Ricardo destacou valores éticos e morais da atuação profissional e Pedro salientou valores de companheirismo e socialização em sua experiência de prática desportiva.

Todos os sujeitos investigados reconheceram a existência destes valores e identificaram neles suas metas pessoais de ensino. As passagens das entrevistas de Pedro e Sílvia respectivamente descritas a seguir constituem evidências desta interpretação: “[...] hoje eu tento direcionar a minha aula para as mesmas sensações que eu sentia” (Pedro); “[...] então, eu tenho a impressão que consegui passar para os alunos o que eu aprendi na infância” (Sílvia).

Desse modo, percebe-se a influência da experiência pessoal de prática desportiva destes universitários na formação de seus propósitos de ensino. Contudo, as representações ou ações em aula nem sempre condizem com tais propósitos. No caso de Sílvia, por exemplo, a opção metodológica adotada na maior parte de suas aulas não permitiu enfatizar de forma explícita os valores que preconizava.

A dificuldade enfrentada por Sílvia, na adequação das estratégias de ensino aos propósitos que estabelecia, pode estar associada a falta de integração entre dois domínios do conhecimento pedagógico do conteúdo: o conhecimento dos propósitos e o conhecimento das estratégias.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo Grossman (1990 citado por GRAÇA, 1997), é formado por quatro componentes: conhecimento dos propósitos, conhecimento das estratégias, conhecimento do conteúdo e conhecimento dos alunos.

Relativamente a estrutura do conhecimento de ensino, HOUSNER e GRIFFEY (1985), ENNIS, MUELLER e ZHU (1991), GRAHAM, HOPPLE, MANROSS e SITZMAN (1993), compararam a tomada de decisão de professores em início de carreira e universitários (novatos) com professores experientes e constataram que os novatos possuíam alternativas de estratégias limitadas em comparação aos professores experientes.

Estes estudos encontram apoio na teoria psicológica de esquemas (GRAHAM et al., 1993; ROVEGNO, CHEN & TODOROVICH, 2003), onde este termo é empregado “para ajudar a explicar porque as pessoas apresentam respostas mais ou menos estáveis aos estímulos e para explicar muitos fenômenos associados a memória” (WADSWORTH, 2003, p.16).

Os esquemas são definidos como estruturas intelectuais ou conceitos, semelhantes a fichas de um arquivo, onde são organizadas as informações na mente das pessoas. Sempre que uma pessoa

defronta-se com uma situação, ela confronta esta informação com os repertórios que possui, reconhecendo ou não tal estímulo. À medida que a informação é reconhecida, uma resposta é gerada. De outro modo, se a informação não é reconhecida, processos mentais de aprendizagem são desencadeados (WADSWORTH, 2003).

As investigações de HOUSNER e GRIFFEY (1985), HOUSNER, GOMEZ e GRIFFEY (1993), ENNIS, MUELLER e ZHU (1991), GRAHAM et al. (1993) e BYRA e SHERMAN (1993) têm revelado que professores experientes possuem mais esquemas e estes são mais complexos e integrados entre si do que nos novatos.

A partir da perspectiva de “esquemas” pode-se ressaltar a dificuldade de domínio do conhecimento da matéria de Ricardo. Para resolver esta situação, ele elaborou um planejamento, em médio prazo, e definiu os conteúdos de aula para todo o período. Embora esta tarefa denote capacidade pedagógica de planejamento, evidencia por outro lado a sua dependência em um conjunto de conhecimentos previamente definidos ou sistematizados sobre o basquetebol, para servir de referência nas suas aulas.

Em se tratando das fontes do conhecimento para o ensino, uma característica comum percebida entre os estagiários foi a de que, embora suas experiências de prática desportiva tenham guiado em parte seus propósitos de ensino, suas atividades de planejamento foram fortemente marcadas por conhecimentos obtidos durante a formação inicial.

Estudos realizados por GRAHAM et al. (1993) mostraram que universitários se apoiaram mais em livros e textos complementares apresentados na formação inicial para definir seu conteúdo de aula do que os professores experientes. Ainda, os universitários demonstraram mais dependência dos planejamentos diários escritos para realizar suas aulas. Por outro lado, os mais experientes faziam mais ajustes durante a aula sem se preocupar com o planejamento.

Ao estabelecer uma relação entre as características dos novatos e experientes evidenciadas em investigações anteriores com as características dos sujeitos desta pesquisa, constatou-se que neste estudo cada sujeito apresentou, em algum momento das atividades de ensino, seja no planejamento ou nas atividades de aula, características de ação e decisão que se aproximam em parte aos novatos e outras vezes dos experientes. De fato, os estagiários revelaram níveis de conhecimento mais desenvolvidos em determinada categoria e níveis menos desenvolvidos em outras categorias do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Apesar destes sujeitos apresentarem importantes esquemas ou conceitos sobre a estrutura de ensino, a integração e a combinação entre estes conhecimentos ainda não ocorre de forma natural, como tem sido observada em professores experientes.

As metodologias de ensino adotadas pelos sujeitos deste estudo podem ser distinguidas em duas vertentes. A primeira utilizada por Ricardo e Sílvia, caracterizou-se por um modelo analítico (GRAÇA & MESQUITA, 2002; GRECO, 2001). Nesta perspectiva, o conteúdo é fragmentado e ensinado separadamente do contexto de jogo, com a pretensão de que estes conteúdos, neste caso em particular os gestos técnicos do basquetebol, sejam aprendidos e aplicados posteriormente no contexto de jogo. A segunda vertente, adotada por Pedro, caracterizou uma metodologia onde os elementos essenciais da estrutura do jogo se mantiveram integrados, mas de forma simplificada. Houve, portanto neste último, uma redução na complexidade do jogo e não uma separação dos elementos necessários para se jogar o basquetebol.

A estratégia de ensino adotada por Pedro, em auxiliar os alunos na compreensão das suas ações a medida que elas surgiam durante os jogos, aproxima-se daqueles preconizados por KIRK e MACPHAIL (2002), de modificar o jogo para desafiar os alunos em termos de sua apreciação, consciência tática, tomada de decisão e execução técnica. Na literatura portuguesa, GRAÇA e OLIVEIRA (1995), GRAÇA e MESQUITA (2002) e GRECO (2001, 2002) têm apresentado as principais propostas nesta perspectiva.

Assim como Pedro, Sílvia e Ricardo também destinaram grande parte de suas aulas à prática de jogo. Porém, somente na aula de Pedro o jogo foi intencionalmente utilizado como um meio para ensinar o próprio jogo.

Por outra parte, em todas as aulas notou-se a ausência de estruturas de ensino relacionadas ao Complexo de jogo. Para RINK (1985), a utilização deste tipo de tarefas durante as aulas torna mais fácil a aprendizagem de conteúdos táticos de defesa e ataque, a medida que simplifica estruturas complexas de oposição e cooperação inerentes aos jogos desportivos coletivos.

Conclusões

O objetivo deste estudo foi responder uma questão principal sobre como os jogos desportivos são ensinados na escola. No caso particular desta pesquisa, como os estudantes estagiários de Educação Física o fazem. Assim, chegaram-se as seguintes conclusões.

A experiência obtida na prática desportiva é ponto central na definição dos propósitos pessoais para o ensino do basquetebol. Os estudantes universitários, a partir de suas experiências pessoais, adotam valores sociais distintos que estão na base de seus propósitos, e estes por sua vez influenciam na forma de planejar suas aulas.

Os principais conteúdos ensinados foram a técnica de ataque, tática individual e de grupo e regras. Embora os estudantes mostrassem interesse em ensinar outros

elementos de cunho axiológico, considera-se que estes foram conteúdos implícitos nas atividades proporcionadas em aula e também pouco controlados.

Os conhecimentos obtidos na formação inicial em Educação Física são as principais fontes de sustentação metodológica para a implementação de suas propostas. Estes estudantes apresentaram conhecimentos importantes sobre os conteúdos do basquetebol, sobre as estratégias e sobre os propósitos para o ensino, mas a falta de maior integração destes conhecimentos para o ensino aponta para características da prática pedagógica de professores novatos, definidas na linha de investigação sobre o pensamento do professor, relativamente às comparações entre professores experientes e novatos.

Abstract

The representation of basketball teaching in the school context: case studies in physical education preservice instruction

The purpose of the present research was to describe the teaching of basketball in the context of supervised practice of Physical Education college students. The research adopted an interpretive and a descriptive

approach composed of multiple case studies. Data were obtained from systematic observations of three student's classes, analysis of the respective lesson plans, and formal, semi-structured interviews. Results showed that two students adopted a molecular approach, and dedicated a major portion of their class time to teaching game skills. The learning tasks employed were almost directed to the development of isolated and combined individual offensive skills. Most of the time, skills progressions, do not include any form of opposition. The third student implemented an approach oriented towards the understanding of the game, and the majority of his classes were focused on individual, and group tactics. Despite the similarities observed in the instructional procedures and content coverage, different personal purposes for teaching basketball in schools were identified, which seems directly related to personal experiences in sport practices.

UNITERMS: Physical education; Teaching; Pedagogical content knowledge; Basketball.

Referências

- ALVES, F.C. A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v.36, n.1/2, p.77-87, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2004.
- BAYER, C. *O ensino do desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BERTALANFFY, L.V. *Teoria geral dos sistemas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BOTA, I.; COLIBABA-EVULET, D. *Jogos desportivos colectivos: teoria e metodologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, v.18, n.1, p.5-8, 1982.
- BYRA, M.; SHERMAN, M.A. Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.64, n.1, p.46-55, 1993.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador, 1989. p.443-538.
- DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Brasília, v.10, n.4, p.99-104, 2002.
- ENNIS, C.D.; MUELLER, L.K.; ZHU, W. Description of Knowledge Structures Within a Concept-Based Curriculum Framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.62, n.3, p.309-18, 1991.
- FARIA JUNIOR, A.G.; CORREA, E.S.; BRESSANE, R.S. *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.
- GARGANTA, J.; OLIVEIRA, J. Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos. In: TAVARES, F.; OLIVEIRA, J. (Eds.). *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos*. Porto: FCDEF-UP, 1996. p.7-23.
- GRAÇA, A. *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto.
- _____. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: GOMES, P.B.; GRAÇA, A. (Eds.). *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. Porto: FCDEF-UP, 2001. p.107-20.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v.2, n.5, p.67-79, 2002.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. *O ensino dos jogos desportivos*. 2.ed. Porto: FCDEF-UP, 1995.
- GRAHAM, G.; HOPPLE, C.; MANROSS, M.; SITZMAN, T. Novice and experienced children's physical education teachers: insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.12, n.2, p.197-214, 1993.
- GRECO, P.J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Orgs.). *Temas atuais em educação física e esportes*. Belo Horizonte: Saúde, 2001. v.6, p.49-72.
- _____. O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Orgs.). *Temas atuais em educação física e esportes*. Belo Horizonte: Saúde, 2002. v.7, p.53-78.

- GRÉHAIGNE, J.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.18, n.2, p.159-74, 1999.
- GRIFFIN, L.L.; MITCHELL, S.A.; OSLIN, J.L. *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- GUDMUNSDOTTIR, S. Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, Champaign, v.41, n.3, p.44-52, 1990.
- HOPPER, T. Teaching games for understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD*, Reston, v.73, n.7, p.44-8, 2002.
- HOUSNER, L.D.; GRIFFEY, D.C. Teacher cognition: differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.56, n.1, p.45-53, 1985.
- HOUSNER, L.D.; GOMEZ, R.L.; GRIFFEY, D.C. Pedagogical knowledge structures in prospective teachers: relationships to performance in a teaching methodology course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.64, n.2, p.167-77, 1993.
- KIRK, D.; MacPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.21, n.2, p.177-92, 2002.
- MARTINEZ, C.H.M. *Auguste Roger Listello: uma contribuição para a educação física brasileira*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A.N.S. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- RINK, J.E. *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby, 1985.
- ROVEGNO, I. Learning a new curricular approach: mechanisms of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.8, n.3, 253-264, 1992.
- _____. Teaching within a curricular zone of safety: school culture and the situated nature of student-teachers pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.65, n.3, p.269-79, 1994.
- _____. Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.14, n.3, p.284-304, 1995.
- ROVEGNO, I.; CHEN, W.; TODOROVICH, J. accomplished teachers' pedagogical content knowledge of teaching dribbling to third grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.22, n.4, p.426-49, 2003.
- SCHEMPF, P.G.; MANROSS, D.; TAN, S.K.S.; FINCHER, M.D. Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.17, n.3, p.342-56, 1998.
- TAVARES, F. O processamento de informação nos jogos desportivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: FCDEF-UP, 1995. p.35-46.
- TAVARES, F.; FARIA, R. O comportamento estratégico: acerca da autonomia de decisão nos jogadores de desportos colectivos. In: TAVARES, F.; OLIVEIRA, J. (Eds.). *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos*. Porto: FCDEF-UP, 1996. p.33-8.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. *Research methods in physical activity*. 2nd ed. Champaign: Human Kinetics, 1990.
- WADSWORTH, B.J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5.ed. São Paulo: Thomson, 2003.
- YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENDEREÇO

Valmor Ramos
R. Douglas Seabra Levier, 140 - apto. 310-A
88040-410 - Florianópolis - SC - BRASIL
e-mail: d2vr@udesc.br

Recebido para publicação: 25/04/2006
Revisado: 15/08/2006
Aceito: 20/09/2006