

Artigo de Revisão

Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes

Juarez Vieira do Nascimento ¹

Valmor Ramos ^{1,2}

Daniel Marcon ^{1,3}

Michél Angillo Saad ^{1,4}

Carine Collet ¹

¹Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) da UFSC, Florianópolis, SC, Brasil

²Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

³Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil

⁴Universidade do Oeste de Santa Catarina-Campus Xanxerê, SC, Brasil

Resumo: Nas últimas décadas, as investigações pedagógicas têm apresentado diferentes formas de ensinar os esportes e apontado à necessidade de realizar alterações curriculares na formação inicial em Educação Física para fomentar uma nova cultura esportiva. Neste sentido, o presente ensaio aborda alguns desafios atuais da formação acadêmica e a intervenção pedagógica nos esportes, nomeadamente sobre as alternativas adotadas nos cursos de graduação para assegurar a formação didático-pedagógica nos esportes, a concepção de conhecimento pedagógico do conteúdo enquanto norteadora do desenvolvimento da competência pedagógica para intervenção nos esportes bem como algumas alternativas de estruturação das práticas pedagógicas como componente curricular nesta área. As iniciativas para superar os desafios atuais compreendem as tentativas de descaracterizar as modalidades esportivas enquanto disciplinas acadêmicas, a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo em disciplinas de teoria e metodologia do ensino de modalidades específicas e a inclusão das experiências de ensino para desenvolver a competência pedagógica.

Palavras-chave: Esportes. Formação de Recursos Humanos. Competência Profissional. Prática Profissional.

Academic formation and pedagogic intervention in sports

Abstract: Over the last decade, the pedagogic investigations have presented different ways to teach sports and have pointed out the need for curricular changes Physical Education to implement a new sport culture. Thus, this essay discusses some current challenges of academic formation and the pedagogic intervention in sports, namely the alternatives adopted in graduate courses to ensure the didactic-pedagogic formation in sports, pedagogic knowledge of the content as a guide for the development of pedagogic competence for intervention in sports, as well as some alternative structures of pedagogic practices as a curricular component in this area. The initiatives address the current challenges include the efforts to misread the sportive modalities as academic subjects, concern about the development of the pedagogic knowledge of the subjects of teaching theory and teaching methodology in specific modalities and the inclusion of teaching experience to develop the pedagogic competence.

Key Words: Sports. Human Resources Formation. Professional Competence. Professional Practice.

Introdução

A aprovação de diretrizes curriculares nacionais no início do século XXI ([Resolução Nº 01/CNE/2002](#) e [Resolução Nº 07/CNE/2004](#)) definiu novas orientações gerais para a preparação dos futuros profissionais. De fato, estas resoluções provocaram a definição de duas áreas distintas para a formação do profissional de Educação Física: os cursos de licenciatura e os cursos de bacharelado. Enquanto que os primeiros destinam-se a formação de professores para intervir no campo da Educação Física Escolar, o segundo procura auxiliar na formação

de profissionais para atuar em todos os outros campos de intervenção da área de Educação Física, relacionados as formas de manifestação do movimento humano ou atividade física, fora do contexto escolar ([HUNGER](#) et al., 2006).

A situação que se configurou neste novo cenário às Instituições de Ensino Superior (IES) diz respeito a definição de propostas pedagógicas que proporcionem uma formação inicial adequada para distintos campos de intervenção profissional. Assim, cabe as IES definirem especificamente o corpo de conhecimentos a ser aprendido pelos futuros

profissionais, e como estes conhecimentos devem ser organizados e articulados durante o período de tempo estabelecido legalmente para este fim.

Ao buscar a “superação do paradigma da quantidade da oferta em favor de um modelo que priorize a qualidade da formação” (HUNGER et al., 2006, p.137), torna-se oportuno destacar a importância e o caráter multidimensional da estrutura do conhecimento de base. O conhecimento de base ou conhecimento profissional, como também tem sido denominado (NASCIMENTO, 2002), compreende uma categoria de conhecimento que diz respeito a capacidade de se realizar um diagnóstico e decidir quais os procedimentos disponíveis para resolver um problema singular. Ele também configura-se em conhecimento útil na definição das formas de aprendizagem e ensino mais adequadas para diferentes problemas e indivíduos.

Shulman (1987) estabelece sete categorias de conhecimento de base para o ensino, contemplando o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral (que são os princípios ou estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo), o conhecimento curricular (referente ao conhecimento do professor para selecionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe para isso), o conhecimento pedagógico do conteúdo (que é uma “amalgama” ou combinação especial entre conteúdo e pedagogia, típico do professor), o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais (ambiente de trabalho, região e características culturais da comunidade) e o conhecimento dos fins educacionais (valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas).

Uma recomendação importante nas novas diretrizes curriculares é a necessidade da formação inicial assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC). Além de estar contemplada no projeto pedagógico, a PPCC seria vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. Nessa perspectiva, as PPCCs necessitam estar inseridas e explicitadas no contexto programático dos diferentes eixos curriculares do curso, assim como ser

viabilizadas sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização.

Independentemente das características organizacionais adotadas para a implementação das PPCCs, espera-se que sejam oferecidas possibilidades de intervenção didático-pedagógica no esporte e a vivência de experiências de ensino diversificadas. Além de auxiliarem na construção das competências pedagógicas dos estudantes, favorecem o encantamento com o desempenho profissional na área. A importância da realização de experiências de ensino no decorrer da formação inicial tem sido destacada por alguns investigadores (ALTET, 2001; CHARLIER, 2001; PERRENOUD et al., 2001; PIMENTA, 2002), em especial nas disciplinas vinculadas ao ensino dos esportes (BENTO, 1993; CRUM, 1993, 2002; MARCON et al., 2007; NASCIMENTO, 2002).

Nessa perspectiva, o presente ensaio aborda alguns desafios atuais da formação acadêmica e a intervenção pedagógica nos esportes, nomeadamente sobre as alternativas adotadas nos cursos de graduação para assegurar a formação didático-pedagógica nos esportes, bem como a concepção de conhecimento pedagógico do conteúdo enquanto norteadora do desenvolvimento da competência pedagógica para intervenção nos esportes. Por fim, aponta-se algumas alternativas de estruturação das práticas pedagógicas como componente curricular nesta área.

O ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física

O ensino dos esportes tem sido investigado, a partir de diferentes perspectivas metodológicas, para auxiliar na definição de fundamentos teórico-metodológicos que concretizem uma nova cultura esportiva. Além de buscar respostas às questões formuladas sobre a eficácia pedagógica de professores e treinadores, as investigações sobre as metodologias de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (GARGANTA, 1995; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995) ou das Modalidades Esportivas Coletivas (DE ROSE JÚNIOR, 2006) buscam apresentar princípios e orientações metodológicas bem como contribuições para melhoria da formação esportiva de crianças e jovens.

As sistematizações mais atuais sobre os modelos de ensino dos esportes, realizadas por [Graça e Pinto \(2004\)](#) e [Mesquita e Graça \(2006\)](#), contemplam o modelo de ensino dos jogos para sua compreensão, o modelo de desenvolvimento do conteúdo dos jogos, o modelo de educação desportiva e o modelo de competência nos jogos de invasão. As principais características e princípios norteadores de cada modelo, bem como os papéis a serem assumidos pelos intervenientes são destacados, no sentido de fornecer novos entendimentos sobre as concepções didáticas de ensino do jogo ou ainda conceber outros cenários possíveis para o ensino dos jogos esportivos.

Nas últimas décadas, diversos autores têm apontado para a necessidade de formação de jogadores inteligentes, com elevada capacidade de tomada de decisão e de adaptação às situações de jogo ([GRECO, 1997, 2001](#)). Além de auxiliarem na aquisição de habilidades motoras respeitando o princípio de multidimensionalidade da técnica ([RINK, 1993](#)), as alternativas metodológicas existentes remetem para o emprego de estilos de ensino não-diretivos, que fomentem a descoberta e a criatividade bem como auxiliem os jogadores a assumirem papel mais ativo no processo formativo ([BIANCO, 2006](#); [GAYA et al., 2002](#); [GRAÇA, 2000](#); [GRAÇA; MESQUITA, 2002](#); [GRAÇA et al., 2006](#); [MESQUITA; GRAÇA, 2006](#); [NASCIMENTO, 2004](#); [TAVARES et al., 2006](#); [GARGANTA, 2006](#); [MESQUITA, 2006](#)).

Apesar da formação inicial do profissional de Educação Física ter sido alterada freqüentemente nos últimos anos, alguns estudos desenvolvidos em relação às metodologias de ensino e práticas pedagógicas implementadas destacam ainda o emprego da abordagem tradicional no ensino dos esportes ([CUNHA, 2003](#); [REZER, 2003](#); [SAAD, 2002](#)). As críticas formuladas dizem respeito às metodologias existentes, onde predominam em demasia o “caráter de contemplação” com as exigências de alto nível de desempenho motor, remetendo para novas perspectivas metodológicas de abordar os conteúdos esportivos.

As alterações curriculares efetuadas no início desta década, na tentativa de descaracterizar os esportes enquanto disciplinas acadêmicas e de agrupar os conteúdos de diferentes modalidades em disciplinas denominadas freqüentemente de

Esportes Coletivos, Esportes Individuais, Esportes de Lutas, Esportes Adaptados, Esportes na Natureza entre outros, proporcionou algumas perspectivas de mudança na prática pedagógica da área. Entretanto, tais alterações curriculares não foram suficientes para provocar as mudanças esperadas, tanto na formação inicial quanto na prática dos profissionais da área.

Um aspecto a destacar é que não houve a capacitação dos docentes universitários e nem o devido acompanhamento do estado de discussão crítica sobre as metodologias de ensino dos esportes. Além disso, a prática cotidiana destas disciplinas configurou-se como mera junção de conteúdos relativos às especificidades das respectivas modalidades, onde cada modalidade é trabalhada de forma isolada e seqüencial nos períodos da formação inicial (Esportes Coletivos I, II, III; Esportes Individuais I, II, III;...).

A necessidade de contrapor a “tradição” pela “inovação” requer dos profissionais um pensamento crítico e reflexivo que exige esforço e dedicação, assim como estabelece novos desafios à formação inicial e continuada, para evitar o fraco impacto da formação inicial e o ciclo de auto-reprodução ([CRUM, 1993](#)).

A introdução de disciplinas de “Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos” ou de “Teoria e Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos”, contemplando também os esportes individuais, as lutas, as ginásticas, os esportes adaptados e os esportes na natureza têm se constituído em importante iniciativa para superar os problemas detectados nas mudanças curriculares anteriores bem como para fortalecer a formação pedagógica no esporte. As disciplinas de Fundamentos Didático-pedagógicos do Esporte ou de Pedagogia do Esporte também têm contribuído no desenvolvimento de competências necessárias para garantir o ensino adequado dos esportes em crianças e jovens.

Estruturação do conhecimento pedagógico do conteúdo e a competência pedagógica para o ensino dos esportes

Na tentativa de situar o conhecimento pedagógico do conteúdo diante de outros domínios do conhecimento profissional definidos por [Shulman \(1987\)](#), nomeadamente o conhecimento da matéria, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto,

[Grossman](#) (1990) foi a primeira autora que sistematizou os seus quatro componentes. Além de destacar a inter-relação necessária entre eles, esclareceu sobre o conhecimento dos propósitos, o conhecimento curricular do conteúdo, o conhecimento das estratégias e o conhecimento dos alunos.

O primeiro componente da estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser identificado como o conhecimento dos propósitos para o ensino ou dos fins educativos. Na base dos propósitos estão os valores pessoais que os professores atribuem à sua prática de ensino ([GRAÇA](#), 2001). Os propósitos referenciados aos valores têm sempre um sentido avaliativo, comparativo e de juízo do que seja positivo ou negativo, do que seja prioritário ou preferível para ensinar. Os valores influenciam na decisão para aceitar ou rejeitar um conhecimento como útil ou essencial ([ENNIS](#), 1994).

Ao estender-se sobre os demais componentes do modelo, o conhecimento dos propósitos sugere um vínculo importante dos objetivos pessoais do professor nas decisões sobre sua ação em aula. De fato, conforme [Ennis](#) (1994), os professores desenvolvem ao longo de sua carreira profissional um sistema de crenças ou valores educacionais com contorno único, o qual influencia nas decisões que abrangem conteúdos a ensinar, estratégias de ensino, avaliação de aprendizagem, tempo de prática e avaliação dos alunos.

O conhecimento curricular do conteúdo inclui o conhecimento dos recursos disponíveis para estruturar uma determinada matéria para o ensino, assim como o ajustamento da matéria, tanto horizontal quanto verticalmente nos programas ([GROSSMAN](#), 1990). [Graça](#) (2001) destaca que são estes os conhecimentos que permitem ao professor elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas reconhecendo a seqüência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das atividades/tarefas. Ele contempla o conhecimento dos programas, e de como usar os manuais, baterias de exercícios, fichas de ensino, equipamentos de audiovisual, recursos didáticos vários e dos modelos curriculares.

Em uma situação real de aula, o conhecimento curricular do conteúdo é identificado quando o professor altera conteúdos,

como as regras de um jogo esportivo, para enfatizar a aprendizagem de uma habilidade particular. Ocorre também quando o professor altera algum elemento da estrutura do jogo para induzir o aluno a realizar uma nova tática no jogo ([ENNIS](#), 1994).

O conhecimento das estratégias compreende as formas como o professor realiza o ensino. É a forma como ele representa a matéria, os modos de instrução, demonstrações, explicações, analogias, metáforas, exemplos, tarefas de aprendizagem ou exercícios que o professor utiliza para fazer o aluno compreender um tópico específico da matéria ([GRAÇA](#), 2001; [GROSSMAN](#), 1990; [SHULMAN](#), 1987).

Esta categoria de conhecimento está relacionada ao “quando” o conteúdo ou método deve ser utilizado. Ou seja, é a utilização de um repertório amplo de estratégias capaz de combinar um conteúdo particular às exigências de uma situação real de aula. É, portanto, uma subcategoria do conhecimento processual denominada conhecimento condicional ou de “quando” usar o conhecimento declarativo e processual. Ele é essencialmente importante na tomada de decisões para ensinar “determinado conteúdo, para certas crianças e no tempo certo” ([ENNIS](#), 1994, p.167)

O conhecimento dos alunos diz respeito à necessidade dos professores, ao ensinarem algum tópico, terem algum conhecimento sobre o que os seus alunos já sabem a respeito da matéria a ser ensinada e, desse modo, tentarem identificar ou antecipar possíveis dúvidas dos alunos sobre o tema ([GROSSMAN](#), 1990). Isso implica conhecer os alunos e suas características, bem como saber como aprendem, saber identificar sinais importantes em suas manifestações e expressões sobre o que sabem sobre a matéria.

Um aspecto a destacar é que o conhecimento dos alunos, de acordo com [Grossman](#) (1990), implica numa concepção nova e pessoal do professor sobre como cada aluno distintamente aprende em contextos singulares. Assim, postula-se uma teoria particular do professor, que conjugue o conhecimento adquirido por meio de suas experiências pessoais e profissionais, acadêmicas e teóricas.

De modo geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo representa a combinação de

conhecimentos formais ou proposicionais que o professor domina, mas que só se constitui à medida que uma situação real de ensino se realiza. Ao ser reelaborado pelo professor na ação de ensino, o conhecimento pedagógico do conteúdo incorpora outras características e assume outro formato, uma nova conformação prática com importantes repercussões para a aprendizagem dos alunos. Uma transformação que leva em conta vários elementos contextuais, dentre os quais o próprio estudante.

Outro aspecto importante é justamente a singularidade de sua proposta. Este tipo de conhecimento parece diminuir a tradicional disputa de impor a superioridade de um tipo de conhecimento formal e acadêmico sobre um outro, o conhecimento que o professor elabora na prática. Na medida em que o conhecimento pedagógico do conteúdo se torna um conhecimento especializado do conteúdo, ele permite que a dicotomia entre teoria e prática diminua, assim como minimize a distância entre os campos da investigação e da intervenção profissional e, desse modo, as preocupações possam transitar numa mesma esfera.

As práticas como componente curricular na formação inicial e o ensino dos esportes

O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo valoriza a experiência pessoal do estudante e a forma particular como este interpreta e utiliza esta experiência. A experiência, portanto, é um elemento crucial neste processo de elaboração do conhecimento processual muito útil à sua intervenção profissional.

Na formação inicial em Educação Física, as vivências práticas necessitam ser fomentadas em todas as disciplinas esportivas, porém não podem limitar-se ao simples desenvolvimento de habilidades específicas da modalidade, visando seu uso exclusivo na situação da prática esportiva. Ao serem desenvolvidas com o olhar voltado para docência, as vivências práticas são ampliadas para favorecer a implementação das experiências de ensino. Tais vivências são necessárias na construção de conhecimentos da matéria do assunto e pedagógico do conteúdo para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem esportivo.

Ao inserir as PPCCs nestas disciplinas, os estudantes praticarão determinada modalidade esportiva sabendo que, num momento posterior, serão responsáveis também pela elaboração de estratégias didático-pedagógicas para o ensino desta modalidade para seus colegas, de forma experimental, ou para os alunos da comunidade, nas situações reais de ensino. As PPCCs, enquanto experiência de ensino, necessitam ser concebidas como um eixo transversal articulador das disciplinas do curso, visando à construção das competências pedagógicas dos estudantes por meio da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos.

A utilização de experiências de ensino na formação inicial em Educação Física é justificada para favorecer a implementação do modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2002), o confronto dos futuros professores com questões e problemas do âmbito da intervenção docente (CRUM, 2002), a abertura do processo docente mediante a reformulação constante dos referenciais teórico-práticos (BENTO, 1993) e a reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995).

As experiências de ensino realizadas com os próprios colegas constituem em importante oportunidade para aquisição de novos conhecimentos da matéria do assunto. Além da experimentação que não seria permitida na situação real de estágio na escola, elas favorecem o aprofundamento de conhecimentos e preparam o estudante para as demais etapas de formação. No entanto, elas podem apresentar algumas limitações devido a situação de um colega assumir o papel de professor, o conhecimento prévio sobre as modalidades esportivas e as discrepâncias de infra-estrutura disponibilizada (MARCON et al., 2007).

A participação dos colegas nestas práticas pedagógicas pode ser considerada um fator limitante se os estudantes não atentarem para as relações interpessoais. De fato, alguns constrangimentos podem surgir quando os estudantes propõem determinadas atividades, porém não recebem a devida atenção dos colegas por considerá-las pouco reais ou até fictícias em demasia.

A tentativa de “ensinar” aos colegas um gesto motor que estes já dominam também expõe o estudante a uma situação constrangedora. Nestas situações, os colegas são frequentemente obrigados a encenar a falta de habilidade, o desconhecimento das regras e o medo da água.

As disparidades observadas entre a infraestrutura oferecida pela universidade e aquela encontrada nas escolas proporcionam determinada incompatibilidade com a realidade escolar. Além do distanciamento das realidades educativas, há também as dificuldades de adaptação às condições adversas e as discrepâncias das práticas pedagógicas implementadas.

A importância da realização das experiências de ensino com os estudantes da comunidade é justificada pelo contato direto com a realidade da profissão, descoberta da vocação para docência, construção das competências ao longo do curso, relação com os estágios curriculares supervisionados e aplicação dos conhecimentos na própria profissão docente (MARCON et al., 2007).

As experiências de ensino na comunidade proporcionam a aquisição de conhecimentos da realidade da profissão e antecipam situações com as quais os estudantes somente se defrontariam a partir dos estágios curriculares supervisionados. A descoberta da vocação para docência também é favorecida a partir destas práticas pedagógicas. Elas auxiliam os estudantes na concretização do tornar-se professor ou permitem identificar que não possuem vocação para ser professor, ainda no início do curso, evitando-se, assim, que “receba uma formação com muitas dúvidas e inseguranças que geram uma verdadeira aversão pela docência” (SHIGUNOV et al., 2002, p. 96).

As experiências de ensino contribuem no desenvolvimento de eixo transversal de formação pedagógica, por meio da integração de conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas, favorecendo a transferência dos aprendizados a cada nova etapa de formação e a construção permanente das competências pedagógicas. Sobre este aspecto, Nóvoa (1995) esclarece que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de

novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização [...] por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 28).

Um aspecto importante é que as experiências de ensino possibilitam aos estudantes maior tranquilidade e a redução dos medos iniciais comuns na realização dos estágios curriculares obrigatórios. Além disso, possibilitam a transferência de experiências vivenciadas e de conhecimentos construídos para os estágios supervisionados.

A possibilidade de aplicação dos conhecimentos na própria profissão docente também é observada. De fato, as competências pedagógicas construídas ao longo do curso, tanto nas PPCCs quanto nos estágios curriculares constituem alicerces sobre os quais será construída a profissionalidade docente do professor recém-formado, e representam o início da sua formação continuada.

A realização das experiências de ensino na comunidade favorece uma melhor inter-relação entre a teoria e a prática, fomentando nos estudantes a necessidade de embasar suas intervenções com os alunos nas escolas. As dificuldades reais encontradas no ambiente escolar fazem com que os estudantes percebam a necessidade de agregar novos conhecimentos àqueles construídos anteriormente na formação inicial. Assim, a prática docente passa a ser concebida a partir da ministração de aulas com o apoio advindo da literatura e dos professores da formação inicial, especialmente na busca de posturas alternativas ou propostas divergentes.

Da mesma forma, o planejamento das aulas não é mais interpretado como sendo uma mera formalidade, mas como um procedimento indispensável da intervenção docente para o alcance das metas educativas. Com o planejamento em mãos, os estudantes sentem-se mais seguros e confiantes nas aulas, na adequação das atividades propostas às necessidades e aos interesses dos alunos. Além disso, procuram assumir uma postura de serenidade e de confiança diante das situações inesperadas.

Conclusões

As formas de ensinar os esportes têm se ampliado nos últimos anos, em decorrência das diversas interpretações e de correntes e períodos

históricos. Além de destacarem a preocupação com a formação de jogadores inteligentes, com elevada capacidade de tomada de decisão e de adaptação às situações de jogo, os avanços teóricos apontam à necessidade de realizar mudanças na formação inicial em Educação Física, bem como na implementação de ações de formação continuada para fomentar uma nova cultura esportiva.

Na tentativa de esclarecer alguns desafios atuais da formação acadêmica e a intervenção pedagógica nos esportes, abordou-se algumas iniciativas adotadas nos cursos de graduação para assegurar a formação didático-pedagógica nos esportes, a concepção de conhecimento pedagógico do conteúdo enquanto norteadora do desenvolvimento da competência pedagógica para intervenção nos esportes bem como algumas alternativas de estruturação das práticas pedagógicas como componente curricular nesta área.

As iniciativas para superar os desafios atuais compreendem as tentativas de descaracterizar as modalidades esportivas enquanto disciplinas acadêmicas, a partir do agrupamento de conteúdos de modalidades distintas numa única disciplina. Destaca-se também a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo em disciplinas de formação didático-pedagógica do esporte ou em disciplinas que abordam teoria e metodologia do ensino de modalidades específicas.

Ao modificarem a concepção de aulas práticas na formação inicial, a inclusão das PPCCs desenvolvidas como experiências de ensino, com os colegas ou com os alunos na comunidade, tem auxiliado no processo maturacional dos estudantes e alterado as concepções pessoais de ensino. Além disso, as PPCCs contribuem sensivelmente no desenvolvimento das competências pedagógicas, na valorização das aprendizagens futuras da formação e na aproximação adequada com diferentes contextos de intervenção profissional.

Embora as experiências de prática esportiva possam favorecer a aprendizagem de determinadas modalidades, o seu olhar necessita estar voltado para a intervenção profissional futura, vislumbrando mudanças no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens. Assim, as vivências práticas,

implementadas ao longo da formação inicial, necessitam ser diversificadas para auxiliar no desenvolvimento das competências pedagógicas para o ensino dos esportes. Da mesma forma, o processo formativo não pode ser reduzido ao simples acúmulo de conhecimentos sobre as novas metodologias divulgadas na literatura da área, mas concentrar-se no trabalho de reflexão crítica e (re)construção permanente das concepções pessoais para auxiliar na construção da identidade profissional.

Referências

[ALTET](#), M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

[BENTO](#), J. Profissionalidade, ciência da formação e competência profissional na formação do pedagogo de desporto e educação física. **Espaço**, Porto, v. 1, n. 1, p. 5-16, 1993.

[BIANCO](#), M. A. Capacidades cognitivas nas modalidades esportivas coletivas. In: DE ROSE JÚNIOR, D. (Org.) **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 24-39.

[BRASIL](#), Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). **Resolução nº 07, de 31 de março de 2004**: estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES07-04.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2004.

[BRASIL](#), Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**: estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2004.

[CHARLIER](#), E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

CRUM, B. A crise de identidade da Educação Física: ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 07/08, p. 133-138, 1993. Disponível em <http://www.spef.pt/content/view/74/120/>. Acesso em 01 set. 2008.

CRUM, B. Funções e competências dos professores de Educação Física: conseqüências para a formação inicial. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 23, p. 61-76, 2002. Disponível em <http://www.spef.pt/content/view/85/120/>. Acesso em 01 set. 2008.

CUNHA, F. J. P. **Prática pedagógica de professores de Educação Física**: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis/SC. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

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

ENNIS, C. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, Illinois v. 46, n. 2, p. 164-175, 1994. Disponível em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=7&sid=0333a6c9-f650-4e1f-b199-dc8fae042a51%40sessionmgr2>. Acesso em 01 set. 2008.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org.) **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1995, p.11-25.

GARGANTA, J. Idéias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 313-326.

GAYA, A. C.; TORRES, L.; BALBINOTTI, C. Iniciação esportiva e educação física escolar. In: SILVA, F. M. (Org.) **Treinamento desportivo**: aplicações e implicações. João Pessoa: Ed. Universitária, 2002. p. 15-25.

GRAÇA, A. Modelos pessoais para o ensino do jogo de basquetebol. In: TAVARES, F.; JANEIRA, M. A.; GRAÇA, D. P. BRANDÃO, E. (Org.) **Tendências actuais da investigação em basquetebol**. Porto: Multitema, 2000. p. 212-226.

GRAÇA, A. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: GOMES, P. B.; GRAÇA, A. (Org.) **Educação Física e Desporto na Escola**: Novos

desafios, diferentes soluções. Porto: Saúde & Sá, 2001. p. 107-120.

GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1995.

GRAÇA, A; PINTO, D. Por um jogo melhor jogado. In: FERREIRA, A. P.; FERREIRA, V., PEIXOTO, C.; VOLOSSEVITCH, A. (Org.) **Gostar de basquetebol**: ensinar a jogar e aprender jogando. Cruz Quebrada: Edições FMH, 2004. p. 195-212.

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. 5, n. 2, p. 67-79, 2002.

GRAÇA, A.; RICARDO, V.; PINTO, D. O ensino do basquetebol: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 299-312.

GRECO, P. J. Sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento tático nos jogos esportivos coletivos. In: GRECO, P. J.; SAMULSKI, D. M.; GARCIA, E. S.; SZMUCHROWSKI, L. A. (Org.) **Temas atuais em Educação Física e Esportes II**. Belo Horizonte: Health, 1997. p. 44-56.

GRECO, P. J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.) **Temas atuais em Educação Física e Esportes VI**. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 48-72.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

HUNGER, D.; NASCIMENTO, J. V.; BARROS, M. V. G.; HALLAL, P. C. Educação Física. In: HADDAD, A. E.; PIERANTONI, C. R.; RISTOFF, D.; XAVIER, I. M.; GIOLO, J.; SILVA, L. B (Org.) **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. p. 87-139.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007. Disponível em http://www.usp.br/eef/rbefe/sumariov21n1/2_v21n1_p11-25.pdf. Acesso em 01 de ago. 2008.

MESQUITA, I. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 327-344.

MESQUITA, I.; **GRAÇA**, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 269-283.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Editora da UNIMONTES, 2002.

NASCIMENTO, J. V. Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 4, n. 2, p. 76-78, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In **NÓVOA**, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PERRENOUD, P.; **ALTET**, M.; **CHARLIER**, E.; **PAQUAY**, L. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: **PAQUAY**, L.; **PERRENOUD**, P.; **ALTET**, M.; **CHARLIER**, E. (Org.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-233.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

REZER, R. **A prática pedagógica em escolinhas de futebol/futsal: possíveis perspectivas de superação**. 2003. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.

RINK, J. **Teaching physical education for learning**. St. Louis: Mosby, 1993.

SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal**. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2002.

SHIGUNOV, V.; **DORNELES**, C. I. R.; **NASCIMENTO**, J. V. O ensino da Educação Física: a relação teoria e prática. In: **SHIGUNOV**, V.; **SHIGUNOV NETO**, A. (Org.) **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 73-102.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em <http://www.hepg.org/her/abstract/461>. Acesso em: 30 mai. 2008

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, F; **GRECO**, P. J.; **GARGANTA**, J. A. Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 284-298.

Esse artigo foi apresentado no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física- NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de novembro de 2008.

Endereço:

Juarez Vieira do Nascimento
R Berlim, 52 Jardim Germânia – Córrego Grande
Florianópolis SC Brasil
88037-325
Fone: (048) 3234 8902
e-mail: juarezvn@cds.ufsc.br

Recebido em: 30 de setembro de 2008.

Aceito em: 1 de novembro de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)