

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ISABELA NATAL MILAK

**O ENSINO DO JOGO COLETIVO NA ESCOLA: SISTEMATIZAÇÃO DE
CONHECIMENTOS A SEREM APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

CRICIÚMA

2023

ISABELA NATAL MILAK

**O ENSINO DO JOGO COLETIVO NA ESCOLA: SISTEMATIZAÇÃO DE
CONHECIMENTOS A SEREM APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

CRICIÚMA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M637e Milak, Isabela Natal.

O ensino do jogo coletivo na escola :
sistematização de conhecimentos a serem aprendidos
nas aulas de educação física / Isabela Natal
Milak. - 2023.

161 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Educação física escolar. 2. Esportes
coletivos - Estudo e ensino. 3. Jogos em grupo -
Estudo e ensino. 4. Cultura corporal de movimento.
I. Título.

CDD. 22. ed. 372.86

ISABELA NATAL MILAK

**O ENSINO DO JOGO COLETIVO NA ESCOLA: SISTEMATIZAÇÃO DE
CONHECIMENTOS A SEREM APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de doutor em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 18 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutor - (UNESC) - Orientador

Profª. Márcia Morschbacher - Doutora - (UFSC)

Prof. Rafael César Ferrari dos Santos - Doutor - (IFPr)

Prof. Bruno Dandolini Colombo - Doutor - (Prefeitura de Florianópolis)

Prof. Tadeu João Ribeiro Batista - Doutor - (UFRN)

Aos professores que seguem na luta pela transformação social e que se dedicam incessantemente à promoção de uma Educação pública de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Gorete e Valmir, e ao meu irmão Sidnei. Muito obrigada por estarem cotidianamente presentes, tornando os dias mais leves e a vida mais bonita.

À Carol, meu amor! Agradeço os muitos abraços, palavras, olhares e sorrisos. Nosso laço tecido com tanto carinho me fortalece! Nossas mãos estão agarradinhas para *avuarmos* por essa vida!!

À minha abiguiinha Jheni, agradeço por toda paciência em ouvir meus lamentos acadêmicos e de vida, pelo apoio incondicional e por estar sempre disposta a oferecer seu ombro e seu abraço acalentador.

Aos meus amigos Bruna e Bruno, por todos esses anos partilhando momentos de leveza e alegria!

Aos professores da Educação Básica, da Graduação, do Mestrado e do Doutorado, agradeço a contribuição que dispensaram ao meu processo formativo.

Agradeço aos meus colegas das escolas Egídio de Bona e José Contim Portella por toda parceria e pelos muitos momentos de descontração que tornam a rotina mais leve e alegre.

Agradeço aos meus alunos. Vocês são fonte de inspiração! Todo o esforço sempre será por vocês.

Aos colegas do **GEPEFE** (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção), por todos os anos de partilha e pela luta incessante na construção da Educação Física que acreditamos.

Ao professor Vidal, agradeço por esses muitos anos de orientação. Nossa história é longa e regada por muito companheirismo e admiração!

Aos membros da banca, Bruno, Márcia, João e Rafael, agradeço a possibilidade de diálogo e as valiosas reflexões e indicações.

À Ângela pela paciente revisão deste trabalho. Agradeço também pelo carinho de sempre e pela amizade.

À Vanessa, secretária do PPGE, agradeço pela amizade, pela paciência e pela sempre gentil disponibilidade em ajudar.

Ao UNIEDU/FUMDES de pós-graduação, pelo apoio financeiro concedido para a realização deste estudo.

“Ações? O que vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa tem como título O Ensino do Jogo Coletivo na Escola: sistematização de conhecimentos a serem aprendidos nas aulas de Educação Física. Objetivou-se caracterizar e propor um modo de análise e sistematização dos conhecimentos do Jogo coletivo a serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física na direção de uma atuação voluntária, intencional e consciente dos sujeitos. Para isso, buscou-se: compreender a relação entre os objetos de ensino das disciplinas escolares, as teorias pedagógicas e a função social da escola; problematizar o processo de proposição dos conhecimentos de ensino da Educação Física atrelado ao seu processo de desenvolvimento histórico; sistematizar os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. A sistematização dos conhecimentos ocorreu por meio da análise de cenas envolvendo a problemática geral de ocupação do espaço considerando a existência de objetivos mutuamente opostos entre si a partir dos jogos: conquista das bolas; pique-bandeira e sete passes. Essas cenas, *fictícias* em sua existência singular, carregam consigo os componentes gerais que permitem evidenciar um sistema de problemáticas existentes nos Jogos Coletivos, necessário de ser percebido pelos jogadores. Ao mesmo tempo, com a análise das cenas, buscou-se anunciar o *sistema de conhecimentos* que responde a tais problemáticas e permite uma atuação cada vez mais voluntária e criadora dos sujeitos no jogo. Para tratar dos conhecimentos de Jogo, dialogou-se principalmente com Mahlo (1979), Bayer (1994), Garganta (1998), Nascimento (2014), Euzébio (2017) e Colombo (2021). O sistema de conhecimentos a que se chegou a partir das cenas analisadas foi o seguinte: 1. Os objetivos e condições iniciais de Jogo a partir dos quais se atua podem trazer vantagens ou desvantagens para os resultados da partida que não são diretamente controladas pelos jogadores, mas é com base neles que os jogadores podem criar novos objetivos e condições para si. 2. As situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final. 3. A criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas se dá a partir do nível de conhecimento que se tem do Jogo (objetivos e condições), das informações que se tem sobre os jogadores com quem se joga (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas. 4. Ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe. Conclui-se que os *conhecimentos* do Jogo necessários de serem ensinados e aprendidos aparecem e se realizam como *instrumento* para o professor de Educação Física por meio do estudo de determinadas *situações particulares* que permitem evidenciar tanto o caráter *sistemático* do conhecimento quanto o caráter *criador* da atividade docente.

Palavras-chave: Educação Física escolar; cultura corporal; Jogo Coletivo; sistema de conhecimentos; atividade pedagógica.

ABSTRACT

This research is entitled *The Teaching of Collective Game at School: systematization of knowledge to be learned in Physical Education classes*. It was aimed to characterize and propose a mode of analyses and systematization of Collective Game's knowledge to be taught and learned in Physical Education classes, directed to a voluntary, intentional and conscious action by the subjects. For this, it was seek to: understand the relationship between the teaching objects of school subject matters, pedagogical theories and the social function of schooling; problematize the process of proposing the knowledge of Physical Education teaching related to its historical process of development; systematize Collective Game's knowledge to be taught and learned from a historical-cultural perspective of human development. The systematization of knowledge occurred through the analysis of scenes involving the general problem of occupying space considering the existence of mutual opposing goals through the following games: conquest the balls; flag catch and seven passes. These scenes, fictitious in their singular existence, carry with them the general components that make it possible to highlight a system of problems that exist in Collective Games, necessary to be perceived by the players. At the same time, with the analysis of the scenes, own sought to announce the knowledge system that responds to such problems and allows an increasingly voluntary and creative action by the subjects in the game. To deal with Game knowledge, dialogue was carried out mainly with Mahlo (1979), Bayer (1994), Garganta (1998), Nascimento (2014), Euzébio (2017) and Colombo (2021). The system of knowledge achieved from the scenes was the following: 1. The objectives and initial conditions of the Game from which one acts can bring advantages or disadvantages to the results of the match that are not directly controlled by the players, but it is based on them that players can create new goals and conditions for themselves. 2. Game advantage situations can be created intentionally when collective actions (from attack and defence) are organized in which each player has a specific action, but everyone acts towards the same final objective. 3. The creation of Game actions increasingly precise and sophisticated takes place based on the level of knowledge one has of the Game (goals and conditions), from the information one has about the players with whom one plays (strengths and weaknesses) and from the game actions accomplished. 4. Technical actions increasingly sophisticated are produced as necessary responses to the team's tactical and strategical actions. It is concluded that the Game's knowledge necessary to be taught and learned appears and are realized as an instrument for the Physical Education teacher through the study of certain particular situations that make it possible to highlight both the systematic character of knowledge and the creative character of the teaching activity.

Keywords: School Physical Education; body culture; Collective Game; knowledge system; pedagogical activity.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Situação de defesa e ataque de dois contra dois..... | 81 |
| Figura 2 – Situação de ataque dois contra um..... | 82 |
| Figura 3: Cena 1 - Objetivos e condições iniciais e objetivos e condições criadas no jogo conquista das bolas..... | 89 |
| Figura 4: Cena 2 - Objetivos e condições iniciais e objetivos e condições criadas no jogo pique-bandeira..... | 92 |
| Figura 5: Cena 3 - Objetivos e condições iniciais e objetivos e condições criadas no jogo dos sete passes..... | 95 |
| Figura 6: Cena 4 – Atuações coletivas no jogo conquista das bolas..... | 100 |
| Figura 7: Cena 5 – Atuações coletivas no jogo pique-bandeira..... | 104 |
| Figura 8: Cena 6 – Atuações coletivas de defesa no jogo dos sete passes..... | 108 |
| Figura 9: Cena 7 – Atuações coletivas de ataque no jogo dos sete passes..... | 110 |
| Figura 10: Cena 7.1 – Melhores opções de passe no jogo dos sete passes..... | 115 |
| Figura 11: Cena 8 – Situações de ataque a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas..... | 115 |
| Figura 12: Cena 8.1 – Situações de defesa a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas..... | 116 |
| Figura 13: Cena 8.2 – Situações de ataque criadas a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas..... | 118 |
| Figura 14: Cena 8.3 – Situações de defesa criadas a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas..... | 119 |
| Figura 15: Cena 9 – Situações de defesa a partir da análise das forças e fraquezas no jogo pique-bandeira..... | 121 |
| Figura 16: Cena 9.1 – Situações de ataque a partir da análise das forças e fraquezas no jogo pique-bandeira..... | 123 |
| Figura 17: Cena 9.2 – Situações de ataque a partir da análise das forças e fraquezas no jogo pique-bandeira..... | 125 |
| Figura 18: Cena 10 – Situações de defesa a partir da análise das forças e fraquezas no jogo dos sete passes..... | 126 |
| Figura 19: Cena 11 – Passes diversos no jogo dos sete passes..... | 128 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 6º e 7º ano; 8º e 9º ano..... | 48 |
| Quadro 2: A forma de aula na qual os conteúdos específicos da Educação Física se manifestam: uma cena a partir da ginástica e do esporte..... | 53 |
| Quadro 3: A forma de aula na qual os conteúdos específicos da Educação Física se manifestam: uma cena a partir da abordagem crítico-superadora..... | 58 |
| Quadro 4: A forma na qual os conteúdos específicos da Educação Física se manifestam: uma cena a partir da abordagem culturalista..... | 61 |
| Quadro 5: Princípios operacionais dos jogos coletivos..... | 79 |
| Quadro 6: Intenções táticas da defesa e do ataque..... | 80 |
| Quadro 7: Fases da ação e suas particularidades fisiológicas e psicológicas..... | 83 |
| Quadro 8: Problemáticas e conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo..... | 130 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS NA ESCOLA E A ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR..... | 24 |
| 2.1 | O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COM O CONHECIMENTO NA ATIVIDADE DOCENTE | 25 |
| 2.2 | A PROBLEMÁTICA DOS CONHECIMENTOS DAS ÁREAS ESPECÍFICAS E A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES | 39 |
| 3 | CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS E APRENDIDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 52 |
| 3.1 | DA APTIDÃO FÍSICA À CULTURA CORPORAL: O QUE MUDOU?..... | 52 |
| 3.2 | A CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 64 |
| 4 | SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO JOGO COLETIVO A SEREM ENSINADOS | 74 |
| 4.1 | PROBLEMÁTICAS SOBRE O ENSINO DO JOGO COLETIVO | 74 |
| 4.2 | ANÁLISE DAS CENAS DE JOGO | 86 |
| 4.2.1 | A relação entre objetivos e condições dadas de Jogo e objetivos e condições criadas..... | 87 |
| 4.2.2 | A criação intencional de ações coletivas de ataque e defesa..... | 98 |
| 4.2.3 | A criação de ações de Jogo a partir das informações sobre os jogadores e sobre as jogadas..... | 113 |
| 4.2.4 | Ações técnicas cada vez mais sofisticadas produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe | 127 |
| 4.3 | SÍNTESES SOBRE OS CONHECIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO JOGO COLETIVO | 130 |
| 4.3.1 | Sínteses para a construção de respostas criadoras às problemáticas do Jogo Coletivo | 131 |
| 4.3.1.1 | Como criar objetivos e condições que permitam ocupar de forma consciente e coletiva o espaço de Jogo de modo a criar vantagens para a equipe e/ou desvantagens para a equipe oposta? | 131 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3.1.2 | Como criar situações coletivas de vantagem no ataque e na defesa nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final? | 134 |
| 4.3.1.3 | Como criar ações de Jogo que levem em consideração as forças e as fraquezas da própria equipe e da equipe oposta? | 143 |
| 4.3.1.4 | Como criar ações técnicas cada vez mais sofisticadas tendo em vista as necessidades de atuação tática e estratégica da equipe? | 146 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 150 |
| | REFERÊNCIAS | 157 |

1 INTRODUÇÃO

São muitas as inquietações que nos alimentaram no processo de escrita do presente trabalho. São elas que nos mobilizam e nos engajam na atividade de pesquisa. Neste caso, inquietações advindas do seio da atuação docente, da necessidade sentida todos os dias ao organizarmos a atividade de ensino. Das muitas problemáticas com que nos deparamos na escola, podemos dizer que uma não é mais urgente que a outra, mas podemos afirmar também que algumas são mais suscetíveis de serem abordadas e, em certa medida, passíveis de resolução ou, ao menos, de avanços significativos no processo de resolução, e outras fogem de nossa alçada, ao menos imediata, de sujeitos pesquisadores.

Consideramos que um desses grandes dilemas na atividade pedagógica diz respeito à relação entre *o que ensinamos* e *como ensinamos*. Essa discussão perpassa a *finalidade* posta à educação escolar na atualidade e, em contrapartida, aquela que *julgamos* ser a sua *finalidade*. Considerando que a educação escolar que temos hoje é resultado de seu processo de desenvolvimento histórico, sua *função social* foi se transformando à medida que novas necessidades foram sendo forjadas pelas diferentes organizações político-econômicas.

O Brasil tem passado por uma ampla reforma educacional que, no âmbito do discurso, propõe adequar a escola às demandas sociais contemporâneas. Essa reforma toma evidência nos documentos que hoje norteiam o sistema educacional no Brasil, quais sejam: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹. Porém, é perceptível que essa “nova” forma de ensinar não coloca em debate o que consideramos central, a questão do trato com o *conhecimento teórico* (Davidov, 1988), e termina por preservar o mesmo *conteúdo de ensino* existente até então: o *empírico*².

Podemos afirmar que a finalidade posta à educação atual está em formar sujeitos flexíveis (Kuenzer, 2017), capazes de se adaptar às demandas do mercado de trabalho. Há um processo de naturalização e conformação em relação à realidade

¹ Ao citarmos esses documentos, salientamos que eles são, simultaneamente, uma proposta curricular - porque organizam os conteúdos das diferentes áreas ao longo da escolarização - e uma política de currículo, isto é, expressam e buscam realizar um projeto educacional de Estado (Freitas, 2017).

² Sobre conhecimento empírico e teórico nos debruçaremos mais detalhadamente no capítulo 2.

na qual estão inseridos, bem como a disseminação da ideia de obediência para a manutenção do emprego, ou seja, temos uma educação *pragmática e utilitarista*. Ainda que com uma roupagem diferente, e inclusive aparentando ser democrática, a escola atual e o seu discurso sobre o “direito à aprendizagem” defendem que cada um deve aprender a seu modo, ou seja, cada sujeito, de acordo com suas supostas aptidões e condições de vida, que devem ser “respeitadas” pelos educadores. Contudo, “sob o discurso da heterogeneidade, do respeito às diferenças, esconde-se o processo de homogeneização cultural” (Kuenzer, 2017, p. 12), uma vez que na aprendizagem flexível “o atendimento individualizado só se dá no que tange a tempos e espaços; no mais, o percurso metodológico é padronizado, independentemente das condições de vida e conhecimentos prévios” (Kuenzer, 2017, p. 18).

A dicotomia entre teoria e prática torna-se cada vez mais evidente, sendo que a prática é esvaziada de teoria, ou expressa uma teoria específica, de caráter empírico e utilitário. As relações cotidianas são primordiais nos processos de aprendizagem e se tornam o próprio referencial. O conhecimento não é mais central no processo educativo, o central é conseguir se ajustar às facetas do mercado produtivo (Kuenzer, 2017).

Nesse emaranhado que nos encontramos atualmente, os conhecimentos a serem ensinados não são mais centrais no debate educacional. Na verdade, ensinar está fora de moda. O professor passou a ser somente aquele sujeito que disponibiliza as ferramentas para que os estudantes aprendam por si, *aprendam a aprender* (Morais, 2009). Diante disso, não nos resta alternativa a não ser a de continuarmos sendo resistência por meio da defesa de um ensino que possibilite a apropriação teórica, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade (Davídov, 1988).

Ser resistência não significa somente fazer a crítica àquilo que está posto, significa delinear saídas para as problemáticas existentes na educação e, mais especificamente, no caso desta pesquisa, no ensino em Educação Física. Conforme afirmamos anteriormente, um dos nossos grandes dilemas se encontra em *o que ensinar e como ensinar*. Em nossa área os conhecimentos a serem ensinados aparecem, muitas vezes, como procedimentos prontos a serem aplicados pelos professores. Eles estão dispostos em manuais ou sequências “didáticas” que nos

dizem *o que fazer e como fazer*³. É muito comum encontrarmos livros como: 1000 exercícios e jogos com bola. Esse tipo de material, na verdade, não se preocupa em sistematizar os conhecimentos a serem ensinados, contribuindo para uma crescente autonomia docente em seu processo de organização do ensino, e sim com a realização de muitas “tarefas”, contemplando, por vezes, ações aleatórias. Essa forma de ensinar, a partir desses materiais, foi (com razão) duramente criticada pelas abordagens críticas em Educação Física⁴, porém isso acabou gerando uma certa desconfiança e uma crescente desvalorização de pesquisas que se debruçassem sobre os processos didático-metodológicos, como se todas elas estivessem voltadas a uma perspectiva operacional, como se fossem todas receitas que limitassem a atividade criadora do professor.

O debate sobre *o que ensinar e como ensinar* se põe como urgente no campo da Educação Física. As abordagens tradicionais deixaram um legado em nossa área que se expressa, em síntese, na primazia do “saber fazer” (ou do “executar”) como sinônimo do conhecimento sistematizado a ser tratado. As abordagens pós-críticas⁵ cada vez mais nos dizem que não importa nem o conhecimento específico da área nem o saber fazer, a Educação Física é meio para que os sujeitos discutam sobre assuntos/problemáticas do contexto em que vivem. As abordagens críticas nos ajudaram a avançar no sentido da defesa de um conhecimento específico na área, mas as interpretações que muitos fizeram delas tornou ainda mais distante a relação entre teoria e prática, ou seja, com o argumento de que os estudantes precisariam se apropriar teoricamente do objeto de ensino da Educação Física, passou-se, muitas vezes, a tratar o processo de teoria e prática como momentos separados, associando a teoria ao “discurso” ou narrativa sobre uma manifestação corporal e a prática à “realização” dela, dicotomia que leva o estudante a não compreender a relação entre ambas. A partir da crítica que as abordagens críticas fazem ao ensino tecnicista, por exemplo, acreditou-se na não necessidade de ensinar técnicas, o que acabou aprofundando ainda mais o “rola a bola” nas aulas.

As abordagens críticas, especialmente a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992, p. 61), ajudaram-nos a compreender e formular qual seria o

³ Hoje em dia essas sequências “didáticas” são disponibilizadas para a compra em plataformas digitais, inclusive alinhadas às “exigências” da Base Nacional Comum Curricular.

⁴ Kunz (1991), Coletivo de Autores (1992).

⁵ Ao falarmos em abordagens tradicional, crítica e pós-crítica estamos nos pautando em Saviani (2008) e Silva (1999). No capítulo 2 dessa tese, retomaremos esse debate.

conhecimento específico a ser ensinado em Educação Física, defendendo que esse componente curricular trata, na escola, do “conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais [...]: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo”. Para tal, os sujeitos precisariam se apropriar das *significações objetivas* da cultura corporal “dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social [...]” (Coletivo de Autores, 1992, p. 62).

A compreensão de que a Educação Física, como componente curricular, precisa tratar pedagogicamente das atividades da cultura corporal nos permite avançar na condição de área que tem um objeto de ensino, ou seja, que tem um conhecimento específico a ser apropriado pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, isso não nos é suficiente, precisamos compreender profundamente o objeto, os nexos que o compõem, suas relações essenciais (Nascimento, 2014), e compreender os conhecimentos específicos que permeiam as diversas atividades que fazem parte da cultura corporal, ou seja, ainda se faz necessário sistematizarmos quais conhecimentos precisam ser ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física.

Em nossa área, no campo científico, algumas obras nos ajudam a pensar o que é necessário ensinar quando tratamos das diversas atividades da cultura corporal, porém, ao buscarmos referências para a organização de um ensino que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, não encontramos uma sistematização que nos permita organizar a atividade de ensino levando em consideração do que os estudantes precisam se apropriar ao aprenderem sobre o Jogo, a Luta, a Dança, a Ginástica etc. Por isso, vale destacar que é o conteúdo do conhecimento a ser ensinado que determinará a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem e não o contrário, ou seja, se utilizamos referências empíricas na realização de nossas aulas, não há possibilidade de contribuir intencionalmente para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (Davidov, 1988).

Nesse sentido, como área, ainda estamos diante da **problemática** de compreender e organizar o sistema de conhecimentos que precisariam ser ensinados em Educação Física (do Jogo, da Dança, da Ginástica etc.) de modo que os professores tenham instrumentos para a elaboração de situações de ensino. Diante

dessa problemática que expressa, para nós, uma das inquietações presentes no cotidiano da atividade docente passíveis de resolução por meio da pesquisa, e diante da necessidade metodológica de se focar em uma das atividades da cultura corporal para se estabelecer essa sistematização, propomos como pergunta da presente investigação: *qual sistematização dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas atividades da cultura corporal – particularmente do Jogo Coletivo – contribui para orientar a atividade de ensino do professor?*

A partir dessa problemática, temos como **objetivo geral**: caracterizar e propor um modo de análise e sistematização dos conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física na direção de uma atuação voluntária, intencional e consciente dos sujeitos. Como **objetivos específicos**, estabelecemos: compreender a relação entre os objetos de ensino das disciplinas escolares, as teorias pedagógicas e a função social da escola; problematizar o processo de proposição dos conhecimentos de ensino da Educação Física atrelado ao seu processo de desenvolvimento histórico; sistematizar os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano.

O Jogo Coletivo é tomado como foco de análise nesta tese por três razões. Primeiro, por conta da necessidade de delimitarmos o nosso objeto, considerando a complexidade de se realizar esse mesmo movimento metodológico para “todas” as atividades da cultura corporal. Segundo, porque o Jogo Coletivo aparece com certa hegemonia nas aulas de Educação Física (gostemos disso ou não), o que torna ainda mais emergente tratá-lo sistematicamente. Em terceiro lugar, essa temática vem nos mobilizando desde os estudos no mestrado. Naquele momento tivemos como tema: o Ensino do Jogo na Perspectiva Davydoviana. Tínhamos a pretensão de

analisar as possibilidades de organização do processo de ensino na perspectiva davydoviana com vistas à assimilação pelos estudantes – dos anos iniciais do Ensino Fundamental – do conceito teórico de jogo e a compreensão de seus elementos constituintes. E como objetivos específicos: elaborar proposições de tarefas e ações de ensino que possibilitem aos estudantes se apropriar dos elementos constituintes do jogo e de seu conceito teórico; realizar um experimento formativo com estudantes de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental que abarque as ações da tarefa de estudo de Davýdov, o conceito teórico de jogo e seus elementos constituintes (Milak, 2018, p. 30).

Enquanto síntese referente à pesquisa de mestrado, podemos destacar o papel relevante que o experimento⁶ teve para compreendermos melhor as ações de estudo que Davídov (1988) propõe e para um aprofundamento na compreensão sobre a psicologia Histórico-Cultural. Podemos evidenciar, também, que na utilização do experimento didático formativo tivemos a oportunidade de pensar no ensino e perceber ainda mais a necessidade da sistematização de conhecimentos de ensino como ponto de partida da atividade docente.

Defendemos, então, que os *conhecimentos de ensino* das atividades da *cultura corporal* pertencem a um sistema de *relações genéricas* que precisa ser apropriado pelos sujeitos em atividade de ensino e de aprendizagem. Esse sistema não se dá no vazio, ele está presente no Jogo, na Dança, na Luta, no Atletismo, na Ginástica etc. Porém, para que os sujeitos possam compreender as relações genéricas e as especificidades de cada atividade da cultura corporal, é necessário compreendê-las para além de sua aparência. Nesse sentido, para que seja possível compreender e comunicar as especificidades das atividades da cultura corporal quanto às suas relações genéricas, parece-nos necessário analisar situações particulares que permitam evidenciar os diferentes momentos e relações que compõem o Jogo, a Dança a Ginástica etc. possibilitando, assim, sintetizar o *caráter sistemático* desse conhecimento. Compreendemos que os conhecimentos de ensino, quando colocados em evidência a partir do processo analítico de situações particulares, tornam-se *instrumento* para que o professor possa desenvolver a atividade pedagógica de maneira *autônoma* e *criadora*. De forma sintética: não existe a possibilidade de o professor desenvolver a atividade de ensino de forma criativa e autônoma se ele não conhecer profundamente as relações genéricas e os conhecimentos específicos das atividades da cultura corporal. A sistematização dos conhecimentos de ensino da cultura corporal, quando apropriada pelos professores, transforma-se em *instrumento* para que a atividade de ensino seja organizada de modo a possibilitar a apropriação teórica dos significados das atividades da cultura corporal pelos estudantes.

⁶ No doutorado, a pretensão inicial era também fazer um experimento didático, porém, em virtude da pandemia Covid 19 (que manteve as escolas em funcionamento parcial de 2020 a 2021) e do reconhecimento da necessidade de melhor compreensão dos conhecimentos do Jogo Coletivo, decidimos pela não realização do experimento.

Nesse sentido, defendemos a **tese** de que os *conhecimentos* do Jogo Coletivo (da Dança, da Luta etc.) necessários de serem ensinados e aprendidos aparecem e se realizam como *instrumento* para o professor de Educação Física por meio do estudo de determinadas *situações particulares* que permitem evidenciar tanto o caráter *sistemático* do conhecimento quanto o caráter *criador* da atividade docente.

Do ponto de vista metodológico, para que possamos caracterizar e propor um modo de análise e sistematização dos conhecimentos de ensino do Jogo Coletivo, partimos, primeiramente, do levantamento de algumas problemáticas sobre aquilo que já temos de conhecimentos produzidos na área a partir de autores como Mahlo (1979), Bayer (1994) e Garganta (1997, 1998). Em segundo lugar, evidenciamos nossa compreensão de que a centralidade de qualquer Jogo Coletivo está em controlar a ação corporal opositiva pelo domínio do espaço e que isso pressupõe a existência de objetivos mutuamente opostos entre si, dirigidos ao mesmo alvo (Nascimento, 2014). Na sequência destacamos, de jogos particulares (o jogo conquista das bolas, o pique-bandeira e o jogo dos sete passes⁷), determinadas *cenas* envolvendo a problemática geral de ocupação do espaço considerando a existência de objetivos mutuamente opostos entre si. Essas cenas, *fictícias* em sua existência singular, mas que podem ser consideradas concretas em sua condição de expressar as relações fundamentais do Jogo, carregam consigo os componentes gerais que permitem evidenciar um sistema de problemáticas existentes nos Jogos Coletivos necessário de ser percebido pelos jogadores. Ao mesmo tempo, com a análise dessas cenas, buscamos anunciar o *sistema de conhecimentos* que responde a tais problemáticas e permite uma atuação cada vez mais voluntária e criadora dos sujeitos no jogo. Damos destaque, do ponto de vista metodológico, para a utilização dessas cenas porque elas nos possibilitaram evidenciar o processo de desenvolvimento das relações essenciais que compõem o Jogo Coletivo, explicitando o caráter sistemático do conhecimento. Ademais, destacamos a utilização de *formas particulares* de jogo que permitiram mostrar níveis de complexidade diversos para os conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo.

⁷ A escolha desses jogos se deu pelo reconhecimento de suas potencialidades para o trabalho com o Jogo Coletivo no âmbito escolar. O jogo conquista das bolas é fruto dos estudos de mestrado, e posteriormente também nos mobilizou no grupo de estudos para continuarmos transformando-o e pensando em novas ações de ensino, resultando em um artigo (Milak et al, 2023). O pique-bandeira e o jogo dos sete passes têm sido utilizados pela pesquisadora no âmbito do ensino.

A apresentação e defesa da tese foi organizada considerando a seguinte estrutura: inicialmente discutimos que a complexificação das relações de produção existentes na sociedade e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento científico, criou a necessidade de transmissão, para as novas gerações, do conhecimento historicamente acumulado. Esse processo demandou a criação das diversas disciplinas escolares e a sistematização dos conhecimentos de cada uma delas. Porém, essa sistematização nem sempre acompanhou o desenvolvimento científico, o que resultou na existência de uma escola que vem promovendo uma apropriação precária, por parte da maioria da população, dos conhecimentos mais complexos. A sistematização dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares ocorre com base na relação entre: a) os conhecimentos produzidos socialmente que correspondam à especificidade da área, ou seja, a compreensão sobre o *objeto* que precisa ser ensinado; b) as proposições acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que estão sintetizadas nas diversas *teorias pedagógicas* que foram sendo criadas; c) as *finalidades* atribuídas e realizadas pela instituição escolar com o passar do tempo. É na relação entre esses três componentes que podemos entender o motivo pelo qual os conhecimentos mais complexos não vêm sendo assumidos como *conteúdos de ensino*. Para que possamos compreender a problemática acerca da relação entre os *objetos de ensino* das disciplinas escolares, as *teorias pedagógicas* e a *função social* da escola na constituição dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares, apresentamos o capítulo 2, *Os conhecimentos a serem ensinados na escola e a atividade de ensino do professor*.

O desenvolvimento da Educação Física como componente curricular reflete as modificações das finalidades que a educação sofreu a partir das necessidades socialmente estabelecidas. Nesse processo, as aulas de Educação Física foram concebidas de diferentes *formas*, porém elas não refletiram, necessariamente, em mudanças substanciais no *conteúdo de ensino*. Dessas diversas formas, diferentes *objetos de ensino* entraram em cena. Os dois objetos que marcaram o processo de desenvolvimento da área foram a *aptidão física* e a *cultura corporal*. Tendo em conta esses dois objetos, talvez seja necessário nos perguntarmos se de fato houve mudanças substanciais nos conhecimentos ensinados em Educação Física. De antemão destacamos que não houve mudanças substanciais, porém consideramos que a cultura corporal, conforme anunciamos anteriormente, é o objeto que melhor permite explicar a especificidade do campo de ensino da Educação Física, e a que

mais contribui para o processo de aprofundamento das explicações sobre ela, com vistas a produzir *conhecimentos de ensino* que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Nesse sentido, para que possamos discutir o processo de proposição dos conhecimentos de ensino da Educação Física articulado ao seu processo de desenvolvimento histórico e aos objetos de ensino que foram constituídos, apresentamos o capítulo 3, *Conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física*.

Para explicitarmos as discussões e proposições sobre os conhecimentos acerca do Jogo Coletivo, apresentamos o capítulo 4, *Sistematização dos conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados*. Nele destacamos, em um primeiro momento, algumas problemáticas a partir da análise bibliográfica de algumas obras de autores que tematizam o Jogo Coletivo. Com suporte na análise dessas obras, evidenciamos duas compreensões diferentes: a primeira delas concebe-o como uma somatória de elementos isolados; a segunda o compreende como totalidade em que os componentes estão em mútua relação. No segundo momento do capítulo, apresentamos as cenas e as análises sobre elas que nos permitiram evidenciar os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos. A partir das cenas, foi possível destacar os momentos e relações que compõem o Jogo e, assim, apresentar o *caráter sistemático* desse conhecimento. Concluímos o capítulo apresentando as sínteses acerca dos conhecimentos de Jogo, fruto das análises das cenas e daquilo que temos de produção na área, o que nos permitiu avançar na construção das respostas criadoras às problemáticas do Jogo Coletivo.

Por último, apresentamos as considerações finais do presente trabalho. Nelas destacamos a necessidade de compreendermos profundamente o nosso objeto de estudo para possibilitar a organização de ensino e aprendizagem de forma cada vez mais voluntária, consciente e intencional.

2 CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS NA ESCOLA E A ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR

A escola, como uma das instituições sociais principais em relação à educação das novas gerações, estabelece uma função social que se modifica à medida que a sociedade, o modo de produção e reprodução da vida coletiva, também se altera. Esse processo é construído e pode ser concebido a partir de diferentes formas de ensinar, mas que não necessariamente revelam os conteúdos que efetivamente são ensinados e aprendidos na escola e que podem ser sintetizados nos objetos de ensino das áreas específicas. Esses objetos de ensino nem sempre estiveram de acordo com aquilo que de mais desenvolvido foi produzido no âmbito da ciência, revelando a impossibilidade de apropriação dos conhecimentos mais complexos por parte das crianças e jovens na escola. Por consequência, esse tipo de ensino tem possibilitado apenas o desenvolvimento do pensamento empírico da maior parte da população.

Nesse sentido, discutimos neste capítulo algumas relações que envolvem o processo de sistematização dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares: os conhecimentos produzidos socialmente em uma determinada área (os objetos de ensino), as explicações ou proposições sobre os processos de ensino e de aprendizagem (as teorias pedagógicas) e as finalidades atribuídas e realizadas pela instituição escolar (a função social da escola). É na relação entre essas três dimensões que podemos compreender por que nem sempre os conhecimentos mais complexos foram tomados como conteúdos de ensino, havendo, ao contrário, uma tendência de simplificação deles nos processos de ensino e aprendizagem. Esse processo acaba revelando o tipo de ensino que é predominante na educação brasileira (cujo conhecimento se pauta na lógica empírica ou formal), ao mesmo tempo que permite reconhecer a possibilidade de um engajamento coletivo para disputar a função social da escola de ensinar conhecimentos que expressem uma lógica teórica ou dialética dos fenômenos.

2.1 O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COM O CONHECIMENTO NA ATIVIDADE DOCENTE

Um dos diversos dilemas colocados para nós, no âmbito do ensino escolar, diz respeito à nossa função de sujeitos (professores) que possibilitam que outros sujeitos (estudantes) aprendam a pensar e atuar no mundo mediados pelos conhecimentos historicamente acumulados. Talvez alguns achem presunçoso de nossa parte acreditar que temos tamanha influência no desenvolvimento da capacidade de pensar e de agir dos estudantes. Outros talvez acreditem que nada temos a ver, que isso é algo que se dá naturalmente. A primeira consideração diante desse aparente dilema sobre o papel do ensino no desenvolvimento dos sujeitos é a compreensão de que nossas intenções pedagógicas em relação à socialização dos conhecimentos estão sempre mediadas pelas disputas em torno da função social da escola e, assim, daquilo que se propõe como necessário de ser apropriado pelas gerações atuais para agir no mundo.

A educação, do modo como é concebida hoje, é fruto da sua gênese e desenvolvimento. No decorrer da história ela esteve organizada de diferentes formas e cumpriu diferentes papéis. Antes de se tornar institucionalizada e sistematizada, os processos educativos eram realizados no próprio seio familiar. A transmissão daquilo que era necessário para agir no trabalho (conhecimentos e destrezas) e nas relações sociais era feita pelos pais. Segundo Enguita (1989, p. 105),

Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos-nos com uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas.

Uma educação sistematizada e institucionalizada (como a escola) era, no início de sua existência, destinada a poucos. Segundo Saviani (2003), na Grécia Antiga, por exemplo, sob o regime escravista, a escola estava restrita, bem como as funções intelectuais, àquela parcela da população que não precisava trabalhar. A escola era vista, nesse período, como local de ócio ou lazer.

Na Idade Média, a escola também era destinada a poucos. Conforme Saviani (2003, p. 134), “quem se dedicava ao trabalho intelectual era a parcela dos intelectuais, fundamentalmente concentrada no clero”, logo, as escolas estavam restritas a eles. Nesse período, a educação não sistematizada ocorria a partir do

intercâmbio das crianças e jovens entre as famílias, ou seja, em vez de serem educados no seio de suas famílias, eram educados por outras famílias. As crianças e os jovens eram enviados para que aprendessem um ofício e boas maneiras. Além disso, estavam sendo inseridos e compreendendo, desde então, as relações de produção (Enguita, 1989).

No processo de transição da Idade Média (feudalismo) para o capitalismo, segundo Enguita (1989), havia uma crescente parcela da população que vivia à margem das relações de produção (não eram nobres, nem artesões, nem camponeses): mendigos, vagabundos, órfãos etc. A falta de serventia dessas pessoas para os processos produtivos começava a incomodar os donos do poder. Afinal, além de não contribuírem para o desenvolvimento da sociedade eram indisciplinados, ladrões, destruidores dos bens e da ordem pública: eram considerados a escória da sociedade. Nesse contexto, as crianças órfãs e filhas dos pobres precisavam ser inseridas na indústria como mão de obra barata, ao mesmo tempo que necessitavam ser educadas para se subordinar à disciplina e aos hábitos para o trabalho. É nesse processo que surgem as escolas voltadas ao povo. Eram escolas industriais ou escolas para o trabalho. Aqui existe uma mudança substancial na função social de uma educação institucionalizada: a escola, de doutrinadora, vinda do seio da igreja, passa a ser disciplinadora.

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (Enguita, 1989, p. 114).

Com a ascensão da burguesia e a hegemonia do capitalismo a partir do século XVIII, ocorre a complexificação das relações de produção. Apesar de o trabalho no campo ainda ser predominante no início da Era Moderna, ele passa a se subordinar cada vez mais à indústria⁸ (Marx, 2013). Há, inclusive, um processo de mecanização da agricultura. Nesse sentido, as relações urbanas passam a ser preponderantes e a ditar todo processo de organização social. Com isso há também a complexificação do

⁸ “É na esfera da agricultura que a grande indústria atua do modo mais revolucionário, ao liquidar o baluarte da velha sociedade, o “camponês”, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. Desse modo, as necessidades sociais de revolucionamento e os antagonismos no campo são nivelados às da cidade. O método de produção mais rotineiro e irracional cede lugar à aplicação consciente e tecnológica da ciência” (Marx, 2013, p. 572).

conhecimento que precisa ser transmitido às novas gerações, com destaque para a ciência (Saviani, 2003).

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria (Saviani, 2003, p. 134).

A complexificação das relações sociais e de produção passa a exigir registros escritos muito mais constantes e sistematizados que antes, o que gera a necessidade de tornar a alfabetização quase um pressuposto de inserção social. Nesse sentido, a universalização da transmissão de parte do conhecimento sistematizado passa a ser uma necessidade, ou seja, a escola precisa ser acessível a toda a população (Saviani, 2003). É claro que essa inserção não se deu e não se dá de forma igualitária, nem de forma qualificada para toda a população. O processo ocorreu de forma lenta e até os dias de hoje não é garantido a muitos o direito e/ou a permanência na escola. No Brasil, por exemplo, há a garantia de vaga para todas as crianças no sistema público de educação, mas a facilidade ao acesso e as condições necessárias para que frequentem a escola ainda estabelecem limites, além de haver uma clara desigualdade na educação destinada aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos dos donos dos meios de produção⁹.

O conhecimento mais desenvolvido foi historicamente negado às classes populares. A burguesia sempre conviveu de forma tranquila com os índices de analfabetismo e com a péssima qualidade da educação destinada a essa parcela da população. Porém, com o passar do tempo, a complexificação da produção e do consumo acarretou a necessidade de mais conhecimento. Era preciso assegurar que o trabalhador tivesse o mínimo de qualificação e evitar, simultaneamente, a falta de mão de obra barata. Tendo isso em vista, o capital convive com a contradição de

⁹ Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística nos mostram que na faixa etária de 6 a 14 anos tem-se, atualmente, uma quase universalização da escolarização, com 99,7% de matrículas. Na faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa de matrículas cai para 89,2%. É importante destacar, também, que 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o Ensino Médio, 51,2% da população acima de 25 anos não concluiu a Educação Básica e obrigatória, e a taxa de analfabetismo na população acima de 60 anos é de 18% (IBGE, 2020).

liberar conhecimento, ao mesmo tempo que busca manter o seu controle ideológico (Freitas, 2014).

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos (Freitas, 2014, p. 1089).

É possível identificar, com essa breve descrição, que a educação sistematizada, em sua condição escolar, apresenta uma modificação no conteúdo de sua estrutura bastante significativa desde que foi criada até o advento do sistema capitalista.

Os primeiros sistemas escolares que surgem na história do Ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo antes a fatores e fins políticos religiosos ou militares. A primeira parte desta afirmação não deve ter nada de surpreendente se se toma em consideração que, até o início do processo de industrialização, quase todas as pessoas aprendiam a fazer seu trabalho fazendo-o. A grande maioria, os camponeses, aprendiam, sem necessidade sequer de sair da esfera doméstica, constituída por unidades econômicas quase autossuficientes. E uma pequena minoria por caminhos de um alcance um pouco maior, como os candidatos a artesãos em seu périplo como aprendizes e oficiais, mas sem necessidade de recorrer a mecanismos alheios às próprias instituições produtivas, embora transcendessem a unidade doméstica de origem (Enguita, 1989, p. 129).

Até a Idade Média podemos dizer que as maneiras como aconteciam os processos educativos e a própria escola foram se modificando, ao passo que seu conteúdo estruturante não sofria mudanças. Por não ter relação direta com a economia, a escola era relativamente dispensável no processo de produção e reprodução da vida. A mudança de conteúdo estruturante se dá somente a partir da constituição do capitalismo. Segundo Enguita (1989, p. 130), “as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”.

Em pouco tempo, o capitalismo mudou algo que permaneceu imutável durante séculos. Além de mudar seu conteúdo estruturante, ou seja, a finalidade posta à escola, que passa a ser a de formar sujeitos disciplinados para trabalhar nas fábricas, geriu também a forma de organização dos processos pedagógicos. De acordo com Enguita (1989, p. 125), com o avanço das ideias sobre gestão nas

fábricas, difundidas principalmente por Taylor, no intuito de supervisionar cada dólar gasto, buscava-se o “controle absoluto de produtos e processos de produção pelo empresário ou seus representantes, os gerentes, que se traduzia, para os trabalhadores na padronização e na rotinização ao máximo de suas tarefas.” Esse modelo chegou rapidamente ao sistema escolar, que buscava sempre atuar de acordo com o sistema fabril, adequando-se aos seus preceitos justamente por considerar sua tamanha importância. Sobre isso, Enguita (1989) cita Franklin Bobbitt, um dos defensores do taylorismo na organização escolar, que formulou alguns princípios que nos ajudam a visualizar, por exemplo, como esses preceitos estão presentes até os dias de hoje nas escolas:

- 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso);
- 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
- 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;
- 4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores;
- 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que formassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
- 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
- 7) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
- 8) selecionar os meios materiais mais adequados;
- 9) traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
- 10) estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
- 11) controlar permanentemente o fluxo do "produto parcialmente desenvolvido", isto é, o aluno (Bobbitt, 1913, apud Enguita, 1989, p. 127).

O capitalismo vê a escola como uma empresa, os alunos como produtos e os professores como fabricantes desses produtos. Concebe os sujeitos como seres padronizados, que precisam aprender em um *número x* de tempo e, para provar que aprenderam, são submetidos a controles sistemáticos: realizam provas que, do ponto de vista da formação humana, nada provam.

A classe trabalhadora, na escola, de acordo com as políticas educacionais, tem o direito de aprender o básico. Os exames nacionais e internacionais ditam o que seria esse “básico” nas disciplinas avaliadas que, obviamente, são aquelas voltadas para as necessidades dos sistemas produtivos (matemática, português e ciências). O estudante, para alcançar um patamar superior ao básico, dependeria, segundo os preceitos neoliberais, somente do seu esforço, que estaria ligado, por sua vez, com as aptidões que cada um possui. A disseminação dessa ideia na escola permite

manter o sistema de exclusão funcionando perfeitamente, colocando a culpa do fracasso inteiramente no estudante (Freitas, 2014).

Na contemporaneidade, de acordo com Freitas (2014), as avaliações externas e internas ditam o ritmo da escola. O propósito do Estado é manter o controle de todos os processos escolares, desde os objetivos e conteúdos até as formas de ensino. Nessa perspectiva, as reformas visam

[...] abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (Freitas, 2014, p. 1092).

Esse processo de terceirização dos aparatos educativos serve para controlar ideologicamente a educação. A substituição do trabalho do professor por esses mecanismos, por um lado, expressa parte do processo de culpabilização do professor pelo fracasso escolar e, por outro, é uma forma de controle daquilo que ele faz em sala de aula e, assim, daquilo que as crianças e jovens potencialmente podem aprender. Nesse sistema, o professor passa a ser somente um aplicador daquilo que já vem pronto, perdendo a autonomia e a autoria nos processos educativos.

A escola concebida pelo sistema capitalista está organizada para cumprir a *finalidade* de manutenção do atual sistema de produção. Nesse sentido, suas *formas* de ensino direcionam-se para a apropriação de um *conteúdo* que, por sua vez, está de acordo com a *função* que a escola deve cumprir. Se a finalidade da escola está na manutenção do sistema capitalista, seu conteúdo central está na formação de sujeitos que não questionem e que aprendam a obedecer e a cumprir tarefas voltadas ao sistema produtivo. Para Davidov e Slobódchikov (1991, p. 121, tradução nossa),

A escola é uma megamáquina peculiar, passando por ela é que a criança adquire, predominantemente, as propriedades de força de trabalho – técnica e intelectual –, mais ou menos “polida” ideologicamente e de meio de funcionamento social em um mundo já formado e relativamente estável.

Por mais que a função da escola esteja clara do ponto de vista do sistema de organização social que rege o mundo, existem disputas por dentro dessa instituição que tentam subverter a finalidade posta, propondo diferentes *fins* e, por consequência,

conteúdos e formas de ensino. Nessas disputas também existem aqueles que acham que subvertem a finalidade, propõem inclusive outras formas aparentes de conceber o ensino, mas que permanecem reproduzindo o mesmo conteúdo, camuflando a realidade posta pelo capital. Essas disputas estão expressas em teorias pedagógicas que, de modo mais direto, orientam a atividade de ensino dos professores, ainda que eles nem sempre sejam conscientes de que esses pressupostos estão direcionando a *forma* e o *conteúdo* das aulas e, por conseguinte, a formação dos sujeitos. Ao que de antemão queremos chamar a atenção é que, por mais que estejamos diante de diferentes *formas* de realização do trabalho escolar, faz-se fundamental analisarmos o *conteúdo* e a *finalidade* a que cada uma dessas *formas* responde.

As teorias pedagógicas¹⁰ explicitam os métodos de ensino que foram sendo constituídos com o passar do tempo, levando em consideração os momentos e movimentos educacionais, políticos e econômicos que estiveram presentes até então. O central para o debate que se pretende aqui é compreendermos que todos os métodos pressupõem uma determinada concepção de conhecimento que, efetivamente, é o que determina o método e orienta o processo de proposição dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos em cada componente curricular. Nesse sentido, podemos dizer que as diferentes teorias pedagógicas são elaboradas tendo

¹⁰ As teorias pedagógicas foram classificadas, por diferentes autores, de diferentes formas ao longo do tempo. Saviani (2008), por exemplo, denominou-as de não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. Silva (1999) as chamou de teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias não-críticas (Saviani, 2008) ou tradicionais (Silva, 1999) apresentam diferentes formas aparentes de existência, mas expressam um mesmo conteúdo, ou seja, que os sujeitos aprendam a repetir procedimentos que lhes permitam agir no dia a dia. Voltam-se exclusivamente para suprir uma função útil e pragmática. As teorias *crítico-reprodutivistas* compreendem a educação a partir da existência de um grande emaranhado que são as relações sociais, regidas pela estrutura econômica vigente. Entendem a sociedade “como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.” (Saviani, 2008, p. 4). Nesse sentido, essas teorias são críticas, pois entendem a impossibilidade de a educação ser compreendida sem levar em consideração os condicionantes sociais, porém são reprodutivistas por não encontrarem saída para o sistema educativo. As teorias *críticas* questionam o modo como está organizada a sociedade e, conseqüentemente, a função que a escola cumpre. Compreendem que o trabalhador exerce, no modo de produção capitalista, um papel de explorado, e que a educação é uma ferramenta importante no processo de superação coletiva dessa condição. As teorias críticas buscam fazer com que os sujeitos se apropriem ativamente do conhecimento mais desenvolvido historicamente no conjunto das relações sociais, ou seja, o conhecimento científico (Saviani, 2008). As teorias pós-críticas (Silva, 1999) defendem que o conhecimento seja algo impossível de ser tratado na escola, justamente por considerarem não existir um conhecimento único e verdadeiro. O conhecimento muda de acordo com o grupo social, com as diferentes perspectivas históricas, ou seja, de acordo com os diferentes tempos, lugares e olhares. A redução do conhecimento a narrativas ou discursos sobre o cotidiano impede que haja um trabalho intelectual complexo, tornando o trabalho educativo similar aos processos de aprendizagem que ocorrem em outros espaços/na vida cotidiana.

por base duas concepções gerais de conhecimento: o *conhecimento empírico*, que é fruto da lógica formal; e o *conhecimento teórico*, que advém da lógica dialética, conforme anunciamos anteriormente.

Podemos dizer que, por mais que existam diferentes métodos de ensino, os quais se baseiam em autores diversos, sendo uns mais progressistas, outros menos, temos somente dois tipos de conteúdo do conhecimento que orientam as proposições de ensino. E na atualidade, ainda que as formas de ensinar no trabalho escolar, aparentemente, sejam diferentes, elas reverberam, na sua maioria, a mesma lógica de conteúdo a ser ensinado e aprendido: a empírica.

Falar em conhecimento empírico e, por conseguinte, na formação do pensamento empírico ou formal, significa dizer que a apreensão da realidade se dá apenas no seu caráter imediato, externo, ou seja, pautada predominantemente pela atividade sensorial das pessoas. Nesse sentido, esses conceitos caracterizam-se por descrever somente a existência presente do objeto, o que está colocado na sua superficialidade: quantidade, medida e qualidade externa (Daviđov, 1988; Kopnin, 1978).

O tipo de pensamento que defendemos que o ensino escolar deva contribuir para desenvolver nos sujeitos é o teórico ou dialético. Para Ilyenkov (2007, p. 21), o pensamento dialético é “a capacidade de formular rigorosamente uma ‘contradição’ e então encontrar a sua verdadeira resolução através do exame concreto da coisa, da realidade (...)”. É nessa perspectiva que Ortigara e Euzébio (2021, p. 111) refletem sobre o tema:

A contradição, ao menos a dialética, substancial e legítima, não se entrega fácil. Ela exige um esforço sensível e intelectual para se expor. Falamos da contradição por ser uma das mais difíceis categorias para compreensão. Então, a contradição que está nas coisas não se desnuda nas banalidades, nos ritos consagrados, no dia a dia, no tímido sol de final de abril; também não se entrega desavisada no especial e raro, na novidade galhofeira de Instagram ou na tempestade tropical. Ela se apresenta na descoberta do especial no banal; na compreensão da novidade como tendência desdobrada do rito consagrado; e no aviso da tempestade pelo dia de sol.

O desenvolvimento dialético ou teórico do pensamento ocorre a partir do acesso ao conhecimento mais sofisticado, ou seja, ao conhecimento teórico. Este expressa os mecanismos internos da realidade, sua essência. A essência, segundo Davidov (1988, p. 147, tradução nossa), “é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo.

Trata-se de enlaces objetivos, os que em sua desmembração e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo [...]”. Por isso sua apreensão não se dá de forma direta e imediata, ela exige ações que façam a mediação entre consciência e objeto (Davídov, 1988; Ilyenkov, 2007).

A possibilidade de desenvolvimento de um tipo específico de pensamento e, conseqüentemente, de ação no mundo, dá-se praticamente de modo “natural”, não do ponto de vista inatista, mas porque forma-se a partir das relações imediatas que os sujeitos estabelecem entre si, em suas relações cotidianas. Esse pensamento se solidifica a partir de conhecimentos pautados na lógica formal, sendo que para desenvolvê-los não necessitamos da escola. De acordo com Ilyenkov (2007), a lógica formal não contribui no sentido de tornar as pessoas mais inteligentes. Ela permite somente que os sujeitos memorizem verdades prontas, de forma passiva, sem reflexão sobre o real, o que inclui como se chega à síntese contida no conceito. Com isso, tornam-se pessoas sem capacidade de julgar e de fazer análises sobre a realidade, no sentido de compreender o próprio processo de produção e sistematização dos conhecimentos como respostas a determinadas necessidades da prática social. Conforme discute Davidov (1988), o tipo de pensamento desenvolvido pela lógica formal é o empírico.

Quando a escola não ultrapassa as esferas da vida cotidiana (Duarte, 2007), está negando a possibilidade de apropriação daqueles conhecimentos que contribuiriam para o desenvolvimento do pensamento teórico ou dialético dos estudantes. De acordo com Duarte (2007, p. 2), a escola exerce o papel de “mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo”. Ao se referir a essas duas esferas da vida, o autor está estabelecendo a relação entre as objetivações produzidas pelo gênero humano e a sua apropriação pelos sujeitos. A objetivação e a apropriação têm relação direta com o movimento estabelecido pelo processo de desenvolvimento histórico, ou seja, existe uma interdependência entre esses dois componentes: ao mesmo tempo que o ser humano se apropria das objetivações produzidas pelo gênero humano, produz novas objetivações (Duarte, 1993).

Na sociabilidade do capital, as objetivações e as apropriações se constituem de forma estranhada. O fato de fazermos parte de uma organização social que produz fome, violência, desigualdade, guerra e degradação irracional da natureza, faz com que se estabeleçam relações de domínio de uma minoria detentora dos meios

de produção sobre uma maioria que possui somente a sua força de trabalho (os trabalhadores) como “garantia” de sobrevivência. Nesse sentido, aos trabalhadores é negada a possibilidade de acesso a uma imensa parte das objetivações que a humanidade já produziu (Marx, 2013; Duarte, 2007).

Ainda que saibamos dos nossos limites diante de uma estrutura tão poderosa (o capital), a luta que nos move é pela possibilidade de superação desse modo de produção e que, na atualidade e na especificidade da instituição escolar, materializa-se na busca de desenvolvermos um ensino capaz de permitir que os estudantes se apropriem dos conhecimentos teóricos.

A apropriação dos conhecimentos teóricos não se dá de forma imediata, como a assimilação dos conhecimentos empíricos. De acordo com Kopnin (1978), o pensamento¹¹, expressão da atividade do sujeito buscando resolver alguma tarefa (Vigotski, 2009), deve percorrer um longo caminho para se apropriar do conhecimento teórico. Toda reprodução teórica parte do que é real, daquilo que é perceptível ao sujeito, mas ainda não é compreendido, daquilo que está presente de forma caótica. Para que um objeto possa ser apropriado, o pensamento do sujeito parte do todo que existe diante de si (de uma realidade concreta, porém caótica), em um movimento de separação de características que seriam mais relevantes para organizar a compreensão do real, e chega a abstrações, por meio das quais pode reconstituir, logicamente, a realidade que existe fora dele (o concreto pensado). Conforme afirma Kopnin (1978, p. 159), “para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: ao abstrato”. As abstrações revelam os aspectos do objeto que não eram possíveis de serem percebidos pelos órgãos do sentido. Mas, para isso, é necessário um tipo de abstração que compreenda as conexões internas daquilo que está sendo apropriado. Davíдов (1988, p. 142, tradução nossa) descreve as características dessa abstração:

Em primeiro lugar, o conteúdo dessa abstração deve corresponder à conexão historicamente simples do sistema integral, o qual em sua desmembração representa o concreto [...]. Em segundo lugar, no conteúdo dessa abstração devem estar refletidas as contradições da conexão simples do sistema, com cuja resolução este se converte em desmembrado. Em terceiro lugar, o conteúdo dessa abstração deve refletir não só a conexão simples, mas também essencial do sistema estudado, cujo desmembramento sujeito à lei

¹¹ “[...] todo pensamento procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, estabelece uma relação entre uma coisa e outra, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema” (Vigotski, 2009, p. 475).

assegura, junto com isso, a unidade dos distintos componentes relativamente autônomos do sistema integral. Brevemente, as propriedades da abstração inicial podem ser definidas assim: é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido.

A abstração, assim, é condição necessária para que o pensamento chegue ao concreto pensado. Segundo Kopnin (1978. p. 162),

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna e necessária.

A apropriação de conhecimentos teóricos que permita o desenvolvimento do pensamento dialético/concreto apresenta-se como a finalidade de uma educação que se coloque no movimento de superação do modo de sociabilidade próprio do Capital (Davióv, 1988; Ilyenkov, 2007). Formar sujeitos que pensam dialeticamente produz consequências tanto para as esferas cotidianas quanto para as não cotidianas. Quanto mais profundamente conhecermos a realidade, mais temos a possibilidade de agirmos nela de forma consciente e transformá-la.

No domínio social, em particular, em que as estruturas do mundo são abertas e factíveis de transformação, abrir mão de sua compreensão implica naturalizar e eternizar essas mesmas estruturas ou, para ficarmos no campo da educação, implica naturalizar e eternizar as mesmas causas sociais que a impedem de assumir seu papel na práxis emancipatória (Moraes, 2009, p. 338).

Diante da tarefa que está posta a nós de, a partir dos preceitos da psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, contribuir para o processo de desenvolvimento do pensamento dialético dos sujeitos, torna-se central em nossas ações pensar uma *forma* de organizar o ensino que possibilite a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento teórico. Contudo, a elaboração da *forma*, no ensino, é sempre determinada pelo *conteúdo* de ensino, precisamente porque este expressa o *objeto* com o qual professores e estudantes irão atuar na atividade pedagógica. No que tange à organização do ensino, esses dois componentes constituem uma unidade indissolúvel, sendo que a *forma* é sempre determinada por um *conteúdo* e este, por sua vez, é direcionado por uma *finalidade*.

Na esfera escolar, os professores das variadas áreas de atuação parecem ter como desafio permanente pensar uma *forma* adequada de organização do ensino, de modo a criar meios para que os estudantes realizem seus processos de aprendizagem em relação a um determinado conhecimento. Por vezes essas *formas* parecem indicar e exigir do professor escolhas estritamente singulares e que seriam mais ou menos infinitas, a depender da “vontade” ou “interesse” do sujeito. Essa perspectiva abstrata da educação e do ensino (desvinculada das muitas relações que constituem os processos de ensino e aprendizagem escolar) acaba propondo o debate sobre *conteúdo* e *forma* escolar como uma questão meramente “didática”, desvinculada de, pelo menos, duas determinações primárias para sua realização e existência como *forma*: em primeiro lugar, *o conteúdo da escola* (ou a estrutura escolar como conteúdo); em segundo lugar, *o conteúdo do conhecimento* (ou a lógica do objeto de conhecimento).

Como já discutido, a estrutura escolar carrega consigo um *conteúdo* que é determinado com base nas *finalidades*, que estão em disputa, e na *função* que a ela é concebida socialmente. A função e as finalidades da escola, por seu turno, carregam consigo o processo de desenvolvimento da história da sociedade. São as necessidades suscitadas pelos diversos modelos de organização social e as disputas geradas por dentro desses modelos (tanto na direção da superação quanto da manutenção) que direcionam a função, as finalidades e, conseqüentemente, a estrutura escolar.

A partir da compreensão de que a estrutura escolar é resultado de disputas e determinações histórico-sociais, pode-se conceber que o conteúdo de ensino também é produto desse processo. Tal processo fez emergir diferentes teorias educacionais, que compreendem a função, a finalidade e o trato do ensino escolar de maneiras diversas, gerando diferentes *conteúdos e formas* de ensino, ou seja, essas teorias vêm contribuindo para que cada área assuma uma determinada proposição sobre seu *objeto de ensino* e, por conseqüência, constituam *formas* de ensino.

Nesse sentido, antes de o professor fazer suas escolhas didáticas, ele assume um campo de *formas* possíveis considerando o *objeto de ensino* que o fundamenta, o que, por sua vez, expressa uma *finalidade* da escola que busca contribuir para construir. Nem sempre essas escolhas se dão de forma consciente. Muitas vezes elas são apenas fruto de uma formação inicial e continuada fragmentada, que faz do professor um mero repetidor de procedimentos. Mas, mesmo

nessas condições, o conteúdo do conhecimento não deixa de estar presente e de determinar a formação dos estudantes. Por essa razão, faz-se relevante discutir algumas dessas formas de conceber e formular a relação entre conteúdo e forma na escola.

Davídov e Slobódchikov (1991) apresentam duas maneiras de conceber a educação escolar a partir do conteúdo do conhecimento que as caracteriza: uma alinhada ao que seria uma “pedagogia tradicional”, e a outra ao que seria uma pedagogia emancipatória. A pedagogia tradicional tem como escopo os conceitos de associação, reflexo e estímulo-resposta. Está em pauta aqui a compreensão de que o ser humano é capaz de assimilar, preservar e reproduzir as experiências cotidianas. Por tais características, pode estabelecer e reproduzir as relações dos acontecimentos individuais de sua vida que estão próximos no tempo e no espaço, estabelecendo relações entre as coisas comuns. Nessa orientação, as associações são tomadas como a base da memória e da capacidade de aprender. Essa análise explicita que tal processo de aprendizagem não tem como finalidade o desenvolvimento dos sujeitos, pois está centrado na memorização de informações que os indivíduos, em situações práticas, irão associar para solucionar tarefas imediatas. Esse tipo de ensino resulta em uma aprendizagem funcional.

Uma pedagogia que supera essa relação (e que estaria alinhada a uma perspectiva de emancipação humana), tal qual Davídov e Slobódchikov (1991) defendem, tem como princípio geral de que a aprendizagem é a responsável por gerar desenvolvimento nos sujeitos. A aprendizagem é considerada um aspecto fundamental para que o desenvolvimento do pensamento teórico ocorra. Dessa forma, no âmbito escolar, a organização do ensino será determinante para a direção que se quer estabelecer à educação oferecida às novas gerações, o que nos coloca a questão de sua finalidade. Davídov e Slobódchikov (1991, p. 118) afirmam que “a essência e a finalidade do novo ensino é o desenvolvimento das capacidades gerais, genéricas do homem; a aquisição, por parte deste, dos procedimentos universais da atividade”.

Nesse sentido é que se concebe o papel do professor na escola: ele é o responsável por organizar o modo como o conhecimento teórico será tratado com os estudantes. Essa organização deve se dar necessariamente de modo intencional.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação (Moura et al, 2010, p. 213).

A inserção na atividade de estudo, por parte dos estudantes, é condição necessária para a apropriação de conhecimentos teóricos. O professor, por meio da organização do ensino, cria as condições para que isso ocorra. Para que o professor possa organizar o ensino ele precisa, ao longo da sua formação, apropriar-se de conhecimentos teóricos e encontrar formas para que os estudantes também se apropriem deles. Nesse sentido, além de se preocupar com a atividade de aprendizagem dos estudantes, o professor deve se preocupar com sua atividade de aprendizagem. É a partir dela que ele toma “consciência de seu próprio trabalho e lida melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola” (Moura et al, 2010, p. 213).

Para que seja possível fazer com que os estudantes se engajem na atividade de estudo, é necessária a compreensão do *objeto* a ser ensinado e aprendido. O objeto de uma determinada área de conhecimento deve ser o foco do ensino do professor e, ao mesmo tempo, transformar-se em objeto de aprendizagem dos estudantes. Por isso, dominar o objeto de estudo de sua área de atuação é pressuposto para que o ensino seja organizado na perspectiva da formação do pensamento teórico. Acontece que nem sempre (ou quase nunca) há uma apropriação plena dos pressupostos científicos em cada área de atuação, o que acaba gerando um processo de simplificação daquilo que é ensinado na escola. Ademais, a valorização de senso comum dá a ideia de que o papel do professor é tornar o conhecimento “acessível” aos estudantes, como sinônimo de “simplificar” o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Isso faz com que o ensino seja sistematizado de modo tal que leve em consideração somente os aspectos externos do objeto, sua aparência. Nesse contexto, destacamos que além da necessidade de haver uma apropriação plena do objeto, é essencial que os professores se debrucem sobre o processo de sistematização dos conhecimentos necessários de serem apropriados pelos estudantes. No próximo tópico, dando continuidade às nossas reflexões, abordaremos a relação entre os conhecimentos das áreas específicas e a atividade de aprendizagem dos estudantes.

2.2 A PROBLEMÁTICA DOS CONHECIMENTOS DAS ÁREAS ESPECÍFICAS E A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A complexificação dos conhecimentos existentes na sociedade criou a necessidade de sua sistematização para a transmissão daquilo que as novas gerações precisam se apropriar. Porém, na atividade pedagógica escolar, nem a sistematização, tampouco a transmissão acompanhou o desenvolvimento científico existente, o que vem resultando na apropriação precária pela maioria da população daqueles conhecimentos mais complexos.

O sistema educacional é a instituição que hoje cumpre tanto o papel de sistematizar os conhecimentos de ensino quanto de transmiti-los. Nesse sentido, a escola vai transmitir (ou ao menos deveria) aqueles conhecimentos que os sujeitos não têm condições de se apropriar nas atividades corriqueiras, conhecimentos que não estão dados no cotidiano, ou seja, os conhecimentos teóricos (Davídov, 1988).

É importante mencionar que a escola não produz conhecimentos teóricos, menos ainda os estudantes. São os sujeitos em atividade científica (de pesquisa) que os produzem, buscando dar respostas às problemáticas existentes na sociedade e àquelas oriundas da própria ciência. Essas respostas não são simples, diretas, e não se dão por meio de uma análise superficial e imediata do fenômeno. Para chegar às respostas, é necessário percorrer um caminho de análise do movimento lógico e histórico do objeto que busque compreender suas condições de origem e desenvolvimento e, a partir disso, captar a sua essência (Kopnin, 1978).

O estudo deste movimento histórico e lógico em diferentes áreas científicas, permite identificar e sistematizar, então, as *relações essenciais* e necessárias para que um determinado fenômeno se constitua naquilo que é hoje, e que podem ser reconhecidas e sintetizadas nos *nexos conceituais* estabelecidos em determinada área, ou seja, em explicações sobre o objeto ou sobre os processos que levaram ao seu surgimento e desenvolvimento (Panossian; Nascimento, 2022, p. 339).

Cada componente curricular carrega consigo uma gama de conhecimentos teóricos que podem direcionar a organização daquilo que deve ser ensinado e aprendido na escola. Assim, parte da tarefa dos professores e pesquisadores que atuam com um determinado componente curricular está em sistematizar as

explicações elaboradas pela ciência a respeito de um determinado fenômeno, na direção de organizar a sua transmissão¹² para as novas gerações.

Contudo, nem sempre a transformação dos conhecimentos teóricos em conteúdo de ensino reflete a intenção de reconstituir os *nexos conceituais* resultantes da atividade científica. Vemos, por exemplo, nas diversas propostas curriculares, aquelas listas de “conteúdos” que normalmente estão dispostas com a utilização de palavras-chaves e, quando muito, explicitam os objetivos ou descrevem os assuntos que deverão ser tratados. Nessas listas, raramente encontramos as *relações conceituais* presentes nos conhecimentos produzidos pela ciência.

Consideramos isso uma problemática, pois nem sempre é possível “enxergar” os nexos conceituais nas organizações curriculares, até porque em muitas eles não existem ou, quando existem, baseiam-se em nomeações e sistematizações empíricas, que não contribuem para o processo de organização do ensino.

Talvez essa ideia de trabalhar apenas com a disposição de temáticas ou listas de “conteúdos” advinha do entendimento de que os conhecimentos científicos precisam ser simplificados para que possam ser tratados na escola; logo, o professor, a partir dos temas, conseguiria selecionar apenas aquilo que seus alunos seriam capazes de assimilar. Dessa forma, teríamos em pauta dois conhecimentos, o teórico, e aquele utilizado pela atividade pedagógica.

Ocorre que tanto uma disciplina acadêmica quanto uma disciplina escolar, lidando com a mesma esfera da vida, com o mesmo fenômeno (isto é, com a mesma relação entre necessidades humanas e respostas que foram sendo construídas para tais necessidades), deveriam lidar com esse fenômeno partindo das *mesmas relações conceituais* que foram possíveis de se produzir. Se é assim, poder-se-ia perguntar, então, “onde” estaria a distinção entre os “conhecimentos” a serem trabalhados na ciência e na escola. A resposta é que *essa distinção está na relação ou na atividade que se estabelece com tais conhecimentos quando se está em atividade de pesquisa*

¹² O termo transmissão, advindo das teorias tradicionais, foi criticado pelas teorias críticas, pois aquelas tinham a ideia de que o conhecimento pronto e acabado era transmitido diretamente da cabeça do professor para a do aluno. Nesse sentido, é importante dizer que fazemos a defesa do termo transmissão a partir da compreensão de que a “transmissão do conhecimento sistematizado pela escola é um princípio da esfera ontológica, que se refere à natureza e especificidade da atividade educativa, e não à dimensão didático-operacional do ato educativo, como suposta entrega ou transferência direta do saber. Isso significa dizer que a transmissão do conhecimento não se situa no âmbito da *forma* do ensino, mas, a rigor, de sua *intencionalidade*” (Pasqualini; Lavoura, 2020, p. 22). Tendo isso em vista, concordamos com os autores quando afirmam que “a verdadeira transmissão-assimilação de conceitos ocorre quando o movimento do pensamento contido nos sistemas conceituais se reconstitui no pensamento do aluno, instituindo-se como possibilidade intrapsíquica, incorporando-se como ferramenta de análise em sua relação ativa com a realidade” (Pasqualini; Lavoura, 2020, p. 8).

ou quando se está em atividade pedagógica e não no conhecimento em si (Panossian; Nascimento, 2022, p. 336).

Na atividade pedagógica, o conhecimento teórico precisa, a partir de sua sistematização, ser transformado em objeto de ensino¹³. Nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem, cabe aos componentes curriculares a explicitação dos nexos conceituais do fenômeno a ser estudado. Quando isso não ocorre, os conceitos são apropriados pelos estudantes em sua dimensão empírica, ou seja, não são compreendidos profundamente. A apreensão do objeto se reduz ao seu aspecto direto, externo e imediato (Daviđov, 1988). Com base nessa apropriação, os conceitos não são compreendidos pelos estudantes, pois há apenas a verbalização dos conceitos como produto final de um processo desconhecido, o que gera um atulhamento de informações sem sentido que são memorizadas como verdades absolutas, mas que na realidade não passam de “verdades mortas” (Ilyenkov, 2007, p. 21). Sobre a apropriação dos conceitos pelos estudantes, Vigotski (2009, p. 247), afirma que

[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

Para que o conhecimento teórico não seja apropriado pelas novas gerações como verdades mortas ou como puro verbalismo, o ensino precisa ser organizado de modo que reconheça os nexos conceituais formulados pela atividade científica, ou seja, os critérios e os meios para sistematizar o objeto de ensino das diferentes áreas se encontra naquilo que temos de mais avançado produzido pela ciência. Por isso, de acordo com Panossian e Nascimento (2022, p. 340), o

¹³ “Assume-se que o termo objeto de ensino expressa os nexos conceituais de uma área, sintetizando a unidade entre as necessidades historicamente surgidas e as respostas que foram sendo desenvolvidas a tais necessidades em uma determinada esfera da vida” (Panossian; Nascimento, 2022, p. 336).

[...] *objeto de ensino* contempla igualmente a síntese dos nexos conceituais gerais e essenciais da área científica à qual se refere, mas não se iguala ao *objeto da ciência* porque ocupa, na atividade pedagógica, um papel distinto em relação ao papel que esse mesmo conhecimento ocupa na atividade de pesquisa.

Toda *atividade* está dirigida a um *objeto*, seja ele material ou espiritual (Leontiev, 1978; Marx; Engels, 2007; Davidov, 1988). Na atividade de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, o objeto deve ser o conhecimento teórico (Davidov, 1988). O professor, consciente de seu *objeto de ensino*, tem a possibilidade de convertê-lo em *objeto de aprendizagem* dos estudantes. Nesse sentido, os conhecimentos teóricos passam a ser o *objeto* e a *necessidade* da atividade de aprendizagem (Davidov, 1988).

Os sujeitos atuam no mundo por meio de atividades¹⁴ (Leontiev, 1978; Davidov 1988). Algumas delas direcionam-se prioritariamente para gerar produtos, como é o caso do trabalho, outras direcionam-se sobretudo para transformar o próprio sujeito, como é o caso da atividade que o estudante realiza. Para que ocorra a transformação do sujeito, é necessário que este se aproprie do *objeto* da atividade. No processo de apropriação, o estudante modifica o objeto por meio de ações. Essa transformação do objeto pelos sujeitos em atividade de estudo tem três funções: a *apropriação do objeto*, a *formação de um modo de ação* e a *transformação dos próprios estudantes* (Elkonin, 2019).

Compreender o trabalho educativo como atividade humana exige que pensemos a sua organização a partir da delimitação do objeto do ensino e da aprendizagem – correspondentes aos conhecimentos sistematizados dos fenômenos da realidade objetiva e convertidos em conteúdos escolares –; qual a sua finalidade definidora dos objetivos do ato educativo que, ao coincidirem com o objeto da atividade (os conteúdos escolares), promovem os motivos do ensino e da aprendizagem; e as formas pelas quais o ensino e a aprendizagem se realizam, visando explicitar quais ações e operações (procedimentos de ensino) devem ser realizadas por professores e alunos diante das tarefas escolares que pretendem concretizar o processo de transmissão e apropriação do conhecimento (Lavoura, Martins, 2017, p. 538).

A inserção dos estudantes na atividade de estudo é condição necessária para a apropriação de conhecimentos teóricos. O professor, por meio da organização do

¹⁴ A atividade “refleja la relación del sujeto humano como ser social hacia la realidad externa, relación mediatizada por el proceso de transformación y cambio de esta realidad” (Davidov, 1988, p. 11). Para aprofundar a compreensão acerca do conceito de atividade, ver Marx (2013); Leontiev (1978) e Davidov (1988).

ensino, cria as condições para que isso ocorra. As crianças, já nos anos iniciais, devem se apropriar teoricamente da realidade. Para isso não basta estarem inseridas na escola, ou seja, não é uma necessidade que surge naturalmente, mas deve ser constituída durante o processo de aprendizagem. Em outros termos, "(...) o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidiana." (Masiglia; Martins; Lavoura; 2019, p. 16).

Na atividade de aprendizagem, para se constituir de fato como *efetivo* ou *gerador de sentido*, o *motivo* precisa estar de acordo com o objeto da atividade, ou seja, no caso da atividade de aprendizagem, o estudante necessita ter a sua atenção voltada para o *objeto* que está sendo estudado. Deve estar envolvido em desvendar o *objeto* tendo como objetivo se apropriar dele, ou seja, os *motivos* e os *fins* da atividade se tornam conscientes e, inclusive, coincidem. Caso isso não ocorra, o estudante agirá a partir de *motivos externos* à atividade. Esses motivos são chamados de *motivos-estímulos* ou *compreensíveis*, e assim como os motivos efetivos, eles também impulsionam os sujeitos a agirem, mas os *motivos* e os *fins* não coincidem (Leontiev, 2012; 2021).

Para que seja possível compreender melhor essa relação, tomemos como exemplo um estudante que está estudando para uma avaliação: ele está se dedicando a estudar, pois seus pais prometeram dar-lhe um celular novo caso tire uma nota boa. Com efeito, ele não está estudando para se apropriar daquele conhecimento porque julga importante, interessante, ou porque quer se apropriar dele. O motivo, nesse caso, trata-se de um *motivo-estímulo*. Suponhamos agora que, no processo de estudo para a avaliação, o estudante comece a se interessar pelo conhecimento e, mesmo depois de fazer a avaliação, continue estudando com o intuito de aprofundar sua compreensão sobre o assunto. O *motivo* que o move está voltado para a apropriação daquilo que está sendo estudado, ou seja, temos um motivo *gerador de sentido* (Leontiev, 2012; 2021).

Quando os estudantes são inseridos na atividade de estudo a partir de uma correta organização do trabalho pedagógico, quando a atenção da criança está voltada ao objeto da aprendizagem, por ter sido instigada pelo seu conteúdo, na relação com os outros membros da turma e professores, vão sendo formados sentimentos positivos que contribuem para o processo de inserção na atividade de

estudo. É importante dizer que ninguém nasce gostando ou não de estudar. As vivências positivas e negativas das crianças na atividade de estudo é que são responsáveis por formar os sentimentos intelectuais (Zaporozhets, 2017).

Os sentimentos intelectuais formam-se no processo de uma intensa atividade intelectual, dirigida à assimilação dos conhecimentos indispensáveis e, depois, à resolução independente das tarefas que têm um importante significado teórico e prático para a sociedade (Zaporozhets, 2017, p. 135).

Como os sentimentos intelectuais são formados com os sujeitos em atividade de estudo, não basta que os conhecimentos sejam comunicados aos estudantes. É necessário que, nesse processo, sejam desenvolvidas atitudes emocionais corretas, pois é a partir dessas atitudes que são formados sentimentos elevados, sejam eles intelectuais, morais ou estéticos¹⁵ (Zaporozhets, 2017). Por isso é importante destacar o papel do professor enquanto sujeito que pensa sobre a complexa tarefa de ensinar.

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do *modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades* (Moura et al, 2010, p. 207-208, grifo nosso).

A apropriação teórica da realidade acontece mediante a apropriação do objeto de ensino de cada um dos componentes curriculares o que, por sua vez, ocorre pela aprendizagem dos diferentes conteúdos de ensino da área em questão. Se o objeto de ensino expressa aqueles aspectos mais genéricos do conhecimento, os conteúdos expressam “as *formas particulares* nas quais um determinado conhecimento aparece e se realiza na atividade pedagógica” (Panossian; Nascimento, 2022, p. 337).

¹⁵ “Os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados ao homem no momento do seu nascimento. Eles se formam no processo da vida, sob o efeito da educação. Acostumando-se as crianças a regerem sua conduta segundo os elevados princípios da moral, ensinando-lhes a beleza da natureza nativa e das grandes obras de arte, desenvolvendo nelas a tendência ao conhecimento, ao amor ao trabalho, bem como aos pais e professores, formam-se aqueles sentimentos sem os quais é impossível a atividade criadora” (Zaporozhets, 2017, p. 143).

As diversas disciplinas escolares, então, necessitam encontrar formas de explicitar o objeto de ensino e os conteúdos de modo que a atividade docente possa ser orientada no sentido de possibilitar que os sujeitos em atividade de estudo se apropriem dos conhecimentos teóricos. Essas relações estão expressas nas propostas curriculares vigentes e, também, no modo como professores e gestores atuam com elas.

Hoje, nas redes de educação, temos as propostas curriculares, que de certa forma e em certa medida orientam a atuação dos professores. Em âmbito nacional temos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que se põe como orientadora, gostemos disso ou não, da organização curricular dos estados e municípios. Então, por mais que as instâncias municipais e estaduais tenham autonomia para elaborar seus currículos, eles estão amarrados aos pressupostos presentes na BNCC, o que acaba por criar obstáculos às redes que se propõem a pensar a organização dos componentes curriculares a partir de pressupostos que objetivem a apropriação teórica, pelos estudantes, dos conhecimentos tratados.

Consideramos que a BNCC não contribui para o processo de sistematização dos conhecimentos específicos da Educação Física na perspectiva de formação humana que defendemos. Para que possamos justificar essa afirmação, é necessário expormos uma breve análise de alguns pressupostos presentes na BNCC no campo da Educação Física. Nosso objetivo não é apresentar um estudo profundo do documento, mas sim alguns elementos que possam contribuir ao debate sobre os conhecimentos das áreas específicas e o processo de aprendizagem dos estudantes. Afinal, que tipo de conhecimento está sendo proposto, organizado e defendido pela BNCC para que os estudantes tenham acesso na escola?

A Educação Física, para a BNCC (Brasil, 2017, p. 213), "(...) tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história." Em relação aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos com esse componente curricular no Ensino Fundamental, a BNCC propõe, em um primeiro plano, que a Educação Física ensine: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura, denominando-as de "**Unidades Temáticas**". Ao mesmo tempo, indica alguns exemplares de brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, que passam a ser denominados de "**Objetos de**

Conhecimento”; por fim, descreve o que se espera que os estudantes aprendam em cada ano e para cada “Objeto de conhecimento”, o que se denomina no documento de “**Habilidades**”.

Assim como nas outras áreas, para a Educação Física também estão presentes as “competências específicas” que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e indicariam uma “culminância” de tudo que se deve ensinar e aprender em Educação Física. Para que ocorra o desenvolvimento dessas competências, o documento apresenta um conjunto de habilidades que são relacionadas com diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos), divididos nas unidades temáticas (Brasil, 2017).

O que nos chama a atenção é que quando a BNCC menciona que os objetos de conhecimento abarcam *conteúdos, processos e conceitos*, não aponta, na exposição, quais são eles. Encontramos somente a fragmentação, por etapas, de manifestações empíricas que pouco nos ajudam a pensar na organização de ensino da área. Outro elemento importante a ser analisado são as habilidades. Elas parecem somente *um jogo de palavras* que vai se repetindo com o passar dos anos escolares no que diz respeito à mesma unidade temática. E entre as diferentes unidades temáticas, elas se repetem também, mudando somente as palavras-chaves.

Vejamos, como exemplo, as “habilidades” da “unidade temática” danças a partir dos objetos de conhecimento: “Danças do Brasil e do mundo e Danças de matriz indígena e africana” (3º ao 5º ano):

- (EF35EF09)¹⁶ Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
- (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
- (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.
- (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las (Brasil, 2017, p. 228).

¹⁶ Esta sigla alfanumérica quer dizer, respectivamente: Ensino Fundamental, 3º ao 5º ano, Educação Física, habilidade 09. As demais que aparecerem durante a exposição seguem a mesma lógica.

Quando analisamos o que o documento chama de “objetos de conhecimento” presentes na unidade temática, percebemos que se trata de nomeações que englobam muitos exemplares de danças. Mas afinal, quais são os *conteúdos, conceitos e processos* que precisam ser apropriados pelos estudantes em conformidade com esses “objetos de conhecimento”? A partir da exposição das habilidades é possível perceber, de forma tímida, em algumas das unidades temáticas, alguns conteúdos a serem tratados: “Comparar e identificar os *elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos)* em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana” (Brasil, 2017, p. 228, grifo nosso). E aí nos perguntamos, esses são os componentes constitutivos da dança (*ritmo, espaço e gestos*)?

Tomamos a dança apenas como exemplo. Na verdade, sobre o que queremos refletir é o modo como o conhecimento está organizado na BNCC. Que tipo de conhecimento efetivamente está presente no documento, orientando a atividade docente? Quais os possíveis meios para que ocorra a transmissão desse conhecimento (qual a forma)? Para que finalidade? Para nos ajudar a responder essas questões e nos aproximarmos das discussões em torno do objetivo desta tese, utilizaremos uma outra unidade temática presente na BNCC: esportes, dentro do qual localiza-se o “Jogo Coletivo”. No documento, os “objetos de conhecimento” desta unidade temática seguem o modelo explicativo elaborado por González (2004), que classifica os esportes levando em consideração diversos elementos: a relação de cooperação e de oposição (se existe ou não relação com os companheiros; se existe interação direta com o adversário – se é coletivo ou individual); as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva (sem estabilidade ambiental; com estabilidade ambiental); a lógica da comparação de desempenho e princípio tático (marca; estético; precisão; esportes de combate ou luta; campo e taco; esportes de rede/quadra dividida ou muro; esportes de invasão ou território). Esta última forma é adotada pela BNCC, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1: Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o 6º e 7º ano; 8º e 9º ano

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | |
|--------------------------------|--|---|
| | 6º E 7º ANOS | 8º E 9º ANOS |
| Brincadeiras e jogos | Jogos eletrônicos | |
| Esportes | Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios | Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate |
| Ginásticas | Ginástica de condicionamento físico | Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal |
| Danças | Danças urbanas | Danças de salão |
| Lutas | Lutas do Brasil | Lutas do mundo |
| Práticas corporais de aventura | Práticas corporais de aventura urbanas | Práticas corporais de aventura na natureza |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 231).

Sobre essa classificação em si, é importante dizer que ela foi elaborada a partir dos elementos aparentes do fenômeno. Somente por isso já poderíamos dizer que ela não nos serviria para pensarmos em uma organização de ensino que pretendesse desenvolver, nos estudantes, o pensamento teórico, afinal, se a classificação trata de conhecimento empírico, ou seja, não leva em consideração os nexos que, em relação, constituem o que é essencial no objeto, o estudante não conseguirá elaborar abstrações teóricas. Mas além disso, e talvez o mais determinante, é que as unidades temáticas se fundem ao esporte. Afirmamos isso porque temos modalidades de ginástica, luta, jogo, práticas corporais de aventura e, inclusive, dança, que são consideradas esportes. Nesse sentido, além de nos perguntarmos por que o esporte compõe uma unidade temática, é importante perguntarmos também o que é esporte como um conteúdo a ser ensinado e aprendido em Educação Física.

Defendemos que essas nomeações classificatórias devem ser superadas, pois não dão conta nem de dialogar com o professor no que tange à organização do ensino, nem de fazer uma leitura teórica das atividades da cultura corporal. Para refletirmos sobre o significado de esporte, apoiamo-nos na compreensão de Nascimento (2014, p. 73), que estabelece que o esporte “assume uma condição

mediadora, em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com os conteúdos humano-genéricos desenvolvidos na esfera das práticas corporais”. A autora afirma ainda que “essa forma particular de organização das relações do homem com as ações corporais assume uma aparência de ‘forma universal’ das práticas corporais, na medida em que ela perpassa (...) todas as nossas relações com as atividades corporais da atualidade” (Nascimento, 2014, p. 73).

Além da nomeação do “esporte” como uma “unidade temática”, dos “objetos de conhecimento” que expressam em suas nomenclaturas somente os aspectos externos do objeto, temos também as “habilidades”, que assim como na dança, trazem somente um jogo de palavras que nada diz sobre os conhecimentos específicos que precisam ser apropriados a partir dos “objetos de conhecimento” expostos no documento. Como exemplo, tomamos a habilidade EF67EF03, que diz respeito ao sexto e ao sétimo ano: “Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 233), e a habilidade EF89EF01, que diz respeito ao oitavo e nono ano: “Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 237). Está claro que ambas as habilidades dizem a mesma coisa, mudando somente os “objetos de conhecimento”. Alguém poderia dizer que na habilidade do oitavo e nono ano estão incluídas as experimentações dos diferentes papéis em um Jogo e, de fato, estão. Porém, sobre isso poderíamos nos perguntar: afinal, a experimentação desses diferentes papéis não é importante também no sexto e no sétimo ano? Acreditamos que sim, que é importante; acreditamos, inclusive, que ambas as habilidades dizem exatamente a mesma coisa e, possivelmente, a inclusão dos “papéis” na habilidade do oitavo e nono ano foi “quase” que uma forma de repetir as mesmas ideias já apresentadas utilizando outras palavras.

Tomamos também como exemplo a habilidade EF67EF05, que diz respeito ao sexto e ao sétimo ano: “Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica” (Brasil, 2017, p. 233), e a habilidade EF89EF03, que diz respeito ao oitavo e nono ano: “Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como

nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica” (Brasil, 2017, p. 237). Quais as diferenças entre as duas habilidades? A única diferença é que no sexto e no sétimo temos os esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios e no oitavo e nono temos os esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate, ou seja, os **esportes de invasão** são os únicos que se repetem. Em ambas as habilidades não é possível identificar quais seriam os conhecimentos específicos de que os estudantes deveriam se apropriar. Mencionam-se somente desafios **técnicos e táticos**, como se eles fossem centrais em todos aqueles esportes e autoexplicativos do sistema de conhecimentos necessários de serem abordados.

Com essa explanação, retomamos as perguntas que fizemos anteriormente: que tipo de conhecimento está sendo proposto, organizado e defendido pela BNCC para que os estudantes tenham acesso na escola? Podemos dizer que o conhecimento presente na BNCC está pautado em uma lógica empírica. Quando o conhecimento é empírico, fica difícil para o professor organizar o ensino que supere essa lógica, ou seja, pensar nos procedimentos (na forma) que corresponda ao conteúdo teórico. Mesmo que ele já tenha se apropriado de alguns conhecimentos teóricos, organizações curriculares como essa criam obstáculos para um ensino que perspective o desenvolvimento do pensamento teórico (o conteúdo determinando a forma). Afinal, a finalidade posta na BNCC intenta desenvolver competências para que os sujeitos consigam agir somente no imediato, a partir das demandas do capital.

Até aqui fizemos a crítica ao modo como o componente curricular Educação Física está exposto na BNCC. Mas afinal, o que precisa necessariamente estar presente em um currículo ou em uma base curricular para o ensino da Educação Física? Nosso intuito, neste trabalho, não é reformular a BNCC no âmbito da Educação Física, mas sistematizar algumas indicações sobre um campo de problemáticas no ensino nos marcos da psicologia Histórico-Cultural: o processo de sistematização dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Conforme mencionamos, a educação que acreditamos pressupõe o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para que esse desenvolvimento ocorra, o ensino deve ser organizado tendo por base os conceitos nucleares da área.

Assim, uma proposta curricular orientada pela explicitação dos objetos de ensino nas diferentes áreas de conhecimento implicaria apresentar e sistematizar a *unidade* entre os *problemas centrais a serem percebidos e*

analisados pelos estudantes em relação a determinado objeto e/ou fenômeno e as sínteses que foram permitindo (e seguem permitindo) a construção de respostas criadoras por parte dos sujeitos a tais problemas (Panossian; Nascimento, 2022, p. 351).

Tomando nosso objeto como referência, o Jogo Coletivo, é importante nos perguntarmos: qual o sistema conceitual e de conhecimentos desse objeto que necessariamente precisa ser ensinado e aprendido na escola? Ao invés de fazermos a nomeação de uma série de jogos que precisam ser apropriados pelos sujeitos, é mais pertinente nos perguntarmos o que desses jogos precisa ser abordado/aprendido. Compreender com profundidade aquilo que precisamos ensinar é pressuposto para que o ensino possa ser organizado com vistas à apropriação, pelos estudantes, de conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, no próximo capítulo passamos a apresentar a discussão sobre os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física, dando destaque para os objetos de conhecimento que historicamente estiveram presentes no processo de desenvolvimento da área (a aptidão física e cultura corporal) e aquele que julgamos ser o que mais é capaz de nos ajudar a explicar a Educação Física e que nos possibilita avançar na sistematização dos conhecimentos necessários de serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física (a cultura corporal).

3 CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS E APRENDIDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Assim como o ensino escolar sofreu modificações no decorrer do tempo em razão das mudanças das demandas sociais, com a Educação Física não foi diferente. Diversas foram as *formas* de conceber as aulas de Educação Física, mas que não necessariamente reverberaram em mudanças substanciais nos *conteúdos de ensino*. Essas diferentes formas colocaram em evidência distintos objetos de ensino que, conseqüentemente, tinham relação direta com a finalidade defendida pela educação nos diversos períodos históricos. A aptidão física e a cultura corporal foram os dois objetos de ensino da Educação Física que marcaram o processo de desenvolvimento da área (Bracht, 1996), porém é importante nos perguntarmos o que de fato tivemos de mudança no que diz respeito ao conteúdo de ensino da Educação Física.

Concebemos a cultura corporal como o objeto de ensino da Educação Física a partir do viés da perspectiva crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), que consideramos ser a proposição que melhor permite explicar a especificidade da nossa área e a que mais contribui para que possamos seguir aprofundando as explicações sobre ela, com vistas a produzir conhecimentos de ensino que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para que isso seja possível, é necessário compreender tanto o objeto de ensino “cultura corporal” quanto refletir sobre os pressupostos didático-pedagógicos que nos possibilitam avançar no processo de organização do ensino.

3.1 DA APTIDÃO FÍSICA À CULTURA CORPORAL: O QUE MUDOU?

A Educação Física, no seu processo de desenvolvimento, foi produzindo diferentes *formas* de ensino, resultando em formulações sobre as aulas e os processos de ensino e de aprendizagem, por exemplo: o que seriam aulas práticas e aulas teóricas na Educação Física; como seria a estrutura das aulas (aquecimento, parte principal, volta à calma; roda de conversa; estafetas; circuitos, jogos livres etc.); qual o papel do professor etc. Essas diversas *formas* evidenciavam uma ou outra concepção sobre o *objeto de ensino* da Educação Física na escola, expressando não apenas um reflexo da área, mas também da estrutura educacional nos diversos

momentos históricos. A *ginástica* e o *esporte*, por exemplo, serviram de meios para colocar em evidência a *aptidão física* como *objeto de ensino* (Bracht, 1996; Soares, 2012). Partindo da compreensão do *objeto de ensino*, é possível evidenciar quais *conhecimentos* estavam sendo mobilizados na Educação Física escolar e, então, analisar as próprias *formas* consolidadas nas aulas.

Para argumentarmos sobre essa relação entre a *forma* das aulas, o *objeto de ensino* e os *conhecimentos* que são efetivamente ensinados e aprendidos em Educação Física, utilizaremos duas cenas de aulas que expressam relações pedagógicas comuns nos momentos históricos nos quais a Educação Física tinha como objeto a “ginástica” e o “esporte” (1920 – 1970). Nelas mostraremos como a *forma* se manifesta, e delas tentaremos extrair alguns *conteúdos específicos*.

Quadro 2: A forma de aula na qual os conteúdos específicos da Educação Física se manifestam: uma cena a partir da ginástica e do esporte

Cena 1: exercícios físicos – o professor pede aos estudantes que, de forma organizada, sem conversa, realizem cinco voltas em torno da quadra. Posteriormente, solicita que formem uma coluna e, sob seu comando, realizem duas séries de quarenta polichinelos, quatro séries de 10 abdominais e três séries de 10 flexões. Durante o processo, faz algumas correções de execução, solicita maior agilidade e persistência e exige que os procedimentos sejam realizados com foco. No final da aula, verbaliza os benefícios específicos daqueles exercícios para o corpo e explica sobre a importância de os realizarem com frequência.

Cena 2: voleibol – o professor solicita que cada um dos estudantes pegue uma bola, posicione-se de frente para a parede e realize toques e manchetes de forma alternada por 10min. Durante a execução, faz as correções de movimento, mostrando como é a forma técnica de realização. Na sequência, solicita a formação de uma fila e a realização, um a um, do saque. A cada realização o professor faz as correções necessárias novamente e, caso seja necessário, pede para que repitam outras vezes. Realiza o mesmo processo, mas agora com a utilização da cortada e, na sequência, com o bloqueio. No final da aula, realiza uma partida. Posiciona os estudantes mais habilidosos em quadra e verbaliza como devem realizar as movimentações e quais as formas de ataque e defesa mais eficientes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas duas cenas, percebemos de maneira explícita um padrão no modo de organização do ensino que resulta em um modo de aprendizagem. O primeiro ponto ao qual chamamos atenção é que o processo de transmissão do conhecimento se dá prioritariamente por meio da *verbalização* de informações que não oportunizam aos estudantes refletirem, ou de fato se apropriarem, do que seriam as práticas corporais em tela: a ginástica, em um caso, e o voleibol, no outro. Os conhecimentos são (quando são) apenas depositados nos estudantes. O segundo ponto é sobre o processo de apropriação dos gestos técnicos: os estudantes apenas reproduzem o

que é solicitado sem compreender a necessidade que o gerou e, na maioria das vezes, sem nem entender o porquê de sua realização. Justamente porque os gestos são ensinados de forma fragmentada e não permitem que os sujeitos compreendam de que totalidade eles são parte, o ensino se dá mediante a soma das partes. O terceiro ponto diz respeito ao resultado do processo (avaliação), que é facilmente detectado pelo professor e em certa medida pelo estudante, já que a tarefa deste é apenas reproduzir a forma externa dos movimentos corporais. Logo, o professor observa se a tarefa foi cumprida com sucesso ou não, se foi realizada de forma correta ou incorreta.

Podemos dizer que as formas como foram realizados os procedimentos nas aulas remetem, aparentemente, aos seguintes conhecimentos: cena 1 – elementos mecânicos de compreensão sobre como aqueles exercícios agem no corpo, quais os benefícios, como ocorre o funcionamento dos músculos etc. Cena 2 – apropriação dos chamados fundamentos do voleibol, visando o aperfeiçoamento de cada um deles a partir da repetição; reprodução dos posicionamentos e das movimentações táticas verbalizadas pelo professor/treinador etc. Em ambos os casos, podemos dizer que estão em tela exercícios voltados para o desenvolvimento da aptidão física dos sujeitos. O que não constatamos nas aulas são os conhecimentos específicos da ginástica e do voleibol, ou seja, quais os conhecimentos que de fato precisam ser ensinados para que ocorra a apropriação das manifestações apresentadas.

As aulas, na sua superficialidade, remetem aos conhecimentos destacados anteriormente. Porém, o que de fato as *formas* apresentadas explicitam como conteúdo geral, nas cenas 1 e 2, é a imitação e memorização de gestos que são automatizados por meio da repetição; o ensino fragmentado pela soma das partes que nunca alcança o todo, ou, pelo menos, não a compreensão sobre a totalidade; a obediência sem questionamento sobre a necessidade de execução contínua dos gestos; a manutenção da ordem e da disciplina na realização daquilo que é solicitado; a insistência mesmo quando os limites corporais tiverem sido ultrapassados; a busca pelo destaque na relação com os colegas etc. Esse conteúdo se relaciona diretamente com a finalidade defendida pelo positivismo e, conseqüentemente, pela escola: disciplina; respeito à moral e aos bons costumes; respeito às regras; aceitação da ascensão dos mais “fortes”; acentuação do “espírito” competitivo; superação dos próprios limites etc.

O que queremos dizer com essas afirmações sobre *conteúdo* e *forma* no ensino da Educação Física é que, por mais que os aspectos aparentes da aula

remetam a manifestações corporais (o exercício físico e o voleibol) cuja apropriação pelos sujeitos – como nesse caso – esteja mediada pela aptidão física como objeto de ensino da Educação Física, o verdadeiro conteúdo que está posto, que se reflete nas formas das aulas, expressa a concepção de objeto de ensino que o campo da Educação Física assume para si. Conforme afirmamos anteriormente, ele expressa o conteúdo da própria escola. Por isso, independentemente da manifestação corporal que está sendo tratada, o núcleo do conhecimento a ser ensinado e aprendido nas aulas é o mesmo, sendo que os detalhes sobre a eficácia de um ou de outro não é exatamente significativa.

A origem dessas formas de aula e desses conhecimentos, independentemente de quais manifestações estavam presentes nas aulas de Educação Física, localiza-se no período histórico no qual o central era melhorar a condição orgânica dos sujeitos para que o desempenho produtivo fosse cada vez mais eficaz. Isso porque, no período em que tínhamos a aptidão física como objeto de ensino nas aulas de Educação Física, ela estava a serviço da burguesia, tomando para si todo o discurso positivista e se tornando uma importante ferramenta na consolidação do sistema capitalista. “[A Educação Física] encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade [...]” (Soares, 2012, p. 4). Vale lembrar que o corpo que a Educação Física terá que cuidar é “a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado” (Soares, 2012, p. 4).

Esse corpo estudado pelas ciências biológicas era entendido, assim como o mundo, mecanicamente. Por isso colocava-se como necessário estudar seu mecanismo de funcionamento orgânico para, assim como em uma máquina, buscar sua máxima eficiência. Compreendendo seu mecanismo de funcionamento, era possível desenvolver técnicas corporais que possibilitassem atingir níveis cada vez maiores de eficácia. Essas técnicas ou práticas corporais eram realizadas nos diversos ambientes, inclusive na escola, e foram denominadas de *ginástica* (Bracht, 1999; Soares, 2012).

Nesse período (1920 – 1950), as instituições médicas e militares possuíam influência direta nos modos de conceber a Educação Física. As instituições médicas tinham o intuito de manter os corpos saudáveis, livres de doenças e vícios; a instituição militar tinha o objetivo de produzir corpos disciplinados e prontos para servir

a pátria. Nesse contexto, a Educação Física, tanto na escola quanto em outros ambientes, cumpria a função de desmobilização social em relação ao questionamento da ordem vigente. Nas fábricas brasileiras, nas décadas de 60 e 70, os trabalhadores tinham acesso a diversas atividades esportivas. Era uma forma de mantê-los ocupados para além de seus horários de trabalho, controlando o tempo de não trabalho, ao mesmo tempo que era um espaço de descontração e restabelecimento das forças produtivas (Castellani Filho, 1991).

Além do legado higienista e militarista, a partir de 1964, com a implantação da ditadura cívico-militar no Brasil, a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física passavam a atuar sob um viés *tecnicista*. Segundo Castellani Filho (1991), o sistema educacional estava ligado à formação técnica. O que se buscava com isso era a qualificação profissional estritamente de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Assim como a educação, a Educação Física não sofreu grandes mudanças. Ambas continuavam a serviço do Estado, mas dessa vez sob a égide de um governo ditador. No tecnicismo há um aprofundamento da função do *esporte* na Educação Física. A ideia de competição presente no esporte objetivava fortalecer a concepção de superação individual, que no fundo nada mais era que uma forma de desmobilização dos movimentos populares. Ademais, o esporte foi sendo gerado como uma paixão nacional, principalmente o futebol, o que colocava em evidência a ideia de patriotismo, além de distrair a massa das perseguições políticas e das torturas que sofriam os que eram contrários ao regime.

Nesse sentido, a *aptidão física* se colocava como objeto de ensino daquele período em que, mesmo diante da hegemonia do esporte, continuava ocupando papel central na finalidade posta à área e, conseqüentemente, nos estudos no campo da biologia e da medicina voltados à Educação Física. Por isso, o esporte é somente mais uma prática corporal ou uma nova técnica, inclusive mais atraente que a ginástica – no sentido da prática em si – e mais eficiente para a inculcação, nos sujeitos, daqueles princípios defendidos pelo capital.

Tendo esses elementos expostos em vista, é possível fazer alguns destaques que nos ajudam a compreender qual conteúdo era central no ensino da Educação Física nesse período: 1º) o ensino da Educação Física, assim como a Educação, estavam a serviço da organização social e política que buscava permanentemente a sua consolidação; 2º) a finalidade ou a função da escola nesse período era formar sujeitos que não questionassem a realidade, que obedecessem e

que estivessem a serviço do capital, ou seja, que suas vidas estivessem voltadas para a manutenção do emprego inclusive nos momentos em que não estivessem trabalhando. 3º) a Educação Física estava voltada para cumprir a função da escola, isto é, ela estava a serviço de colaborar na inculcação do respeito à ordem, na manutenção de um corpo sadio, sem doenças nem vícios, disposto ao trabalho, e no controle do tempo de não trabalho por meio da *ginástica*, inicialmente, e, posteriormente, pelo *esporte*.

Nas décadas de 1970 e 1980, com o fim da ditadura militar e a abertura democrática, houve mudanças significativas no entendimento sobre o trato pedagógico da Educação Física na escola. A partir da modificação de alguns elementos políticos e econômicos, talvez mais políticos que econômicos, o objeto de ensino da Educação Física passou a ter a cultura como norteadora¹⁷ e, com isso, novas formas foram sendo constituídas, revelando outros conteúdos a serem ensinados. O que, talvez, tenhamos que nos perguntar é sobre quais foram as mudanças ocorridas com o passar do tempo em termos de conteúdo do conhecimento tratado. Quando falamos de cultura, será que as abordagens que foram se constituindo na área possuem o mesmo entendimento?

A guinada para a cultura corporal como objeto de ensino trouxe-nos avanços importantes para o ensino de Educação Física, mas talvez ainda não os avanços que estimamos. Isso porque a visão de cultura foi sendo constituída a partir do senso comum, ou seja, apoiada em sua dimensão empírica; logo, a cultura corporal aparece mais como uma nomenclatura que aglutina diversos fenômenos ou práticas corporais, como dança, luta, ginástica etc., mas que não chega a expressar um sistema de conceitos (Marcassa; Nascimento, 2021) que de fato poderia orientar a organização do ensino.

Mesmo que ainda tenhamos a dimensão empírica do conhecimento como predominante, é importante dizer que o Coletivo de Autores (1992) destaca na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* o conhecimento científico como ferramenta central de emancipação coletiva. Além disso, ao assumirmos a cultura corporal a partir desse viés, assumimos também que ela é fruto da prática social que

¹⁷ Bracht (1996) afirma que três objetos ou expressões-chave marcaram o processo de desenvolvimento da Educação Física nas abordagens pedagógicas: a aptidão física (a partir dos exercícios físicos, da atividade física e dos esportes); o movimento humano ou a motricidade (a partir do discurso do desenvolvimento motor e da psicomotricidade); e a cultura (compreensão dos sentidos e significados das práticas corporais constituídos historicamente).

no seu processo de desenvolvimento histórico foi produzindo diferentes manifestações, as quais precisam ser apropriadas pelos sujeitos.

Esses pressupostos nos colocam numa posição de tentar contribuir para a produção de conhecimentos que ultrapassem a dimensão empírica. Estamos, pois, nesse movimento de avanços e lacunas, talvez mais lacunas, mas que nos ajudam a vislumbrar quais caminhos podemos seguir. Para mostrar um pouco como percebemos esses avanços e lacunas no desenvolvimento do *conteúdo* e da *forma* de ensino a partir do objeto cultura corporal, apresentaremos uma terceira cena de uma aula, esta citada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Cabe destacar que os autores adotam uma divisão da aula em três fases e explicam que essa divisão tem uma finalidade educativa e que não implica na ideia de continuidade.

Na primeira fase

[...] os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento. Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes (Coletivo de Autores, 1992, p. 89).

Nessa *forma* da aula nota-se, em primeiro lugar, um afastamento da estrutura de “aquecimento, parte principal e volta à calma”, típica da orientação dada pelo objeto *aptidão física*. Essa “nova” forma de se estruturar as aulas de Educação Física decorre da necessidade de ensinar conhecimentos específicos. No Quadro 3, reproduzimos o exemplo de aula citado pelos autores referente ao ensino da ginástica artística. Os autores consideram que os *conhecimentos* dessa manifestação seriam: saltar, equilibrar, rolar/girar, balançar e trepar. Para o exemplo de aula que apresentam no livro, colocam como tema o fundamento “equilibrar”:

Quadro 3: A forma de aula na qual os conteúdos específicos da Educação Física se manifestam: uma cena a partir da abordagem crítico-superadora

Primeira fase

- Conversação com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades que cada um tem de executar movimentos artísticos/acrobáticos.
- Preparar junto com os alunos os materiais que provocam o desequilíbrio e, portanto, exigem a equilibração. A falta de aparelhos especiais pode ser suprida com materiais criativos como: tábuas colocadas em diferentes alturas e inclinações, tábuas suspensas com cordas que, além de oferecer a base de sustentação diminuída, oferecem situação de equilíbrio instável. Pode ser interessante, também, a utilização

de tijolos, cubos de madeira ou cimento etc., muros de pouca altura, ou outros materiais que ofereçam possibilidade de desequilíbrio.

Segunda fase

- Propor aos alunos a exercitação nesses materiais buscando:
 - a) Em quais materiais é possível fazer movimentos com todo o corpo? Em quais é possível manter o equilíbrio andando e em quais não é possível essa ação?
 - b) Quais os movimentos que podem ser feitos em cada uma destas situações?
 - c) Quais os movimentos que facilitam "não cair", quais os que precipitam a queda?
 - d) Quais movimentos podem ser rápidos, medianamente rápidos ou lentos?
 - e) O que se faz para conseguir manter o equilíbrio: antes de ficar em equilíbrio, quer dizer, os movimentos preparatórios; durante o equilíbrio, ou seja, os movimentos principais; e, finalmente, o movimento final que permite terminar sem cair?
 - f) Quais as formas de equilíbrio que podem ser feitas com outro(s) companheiro(s)?

Terceira fase

- Como fazer, em dupla, uma demonstração de vários movimentos de equilíbrio, usando qualquer um dos aparelhos ou materiais utilizados?
- Utilizar a escrita ou o desenho para o relato dos exercícios de equilíbrio que deram a sensação mais gostosa de segurança.

Fonte: Coletivo de Autores (1992, p. 90).

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar como avanço é que, tomando a cultura corporal como objeto da Educação Física, a apropriação pelos sujeitos dos conteúdos de ensino da área passa a ser o próprio fim, ou seja, se a ginástica é uma manifestação da cultura corporal, só por esse motivo ela pode e deve ser apropriada pelos sujeitos. É uma abordagem diferente da tendência da aptidão física, em que a manifestação é apenas um meio para a formação da moral defendida pelo positivismo. Um segundo ponto de destaque é a forma presente na explanação da aula, forma que expressa um conteúdo formativo específico.

A primeira questão que levantamos para a reflexão dessa aula são os chamados fundamentos da ginástica artística, com destaque para o equilíbrio, que foi o tema da aula: será que se está tratando de ginástica ao abordar tais "fundamentos" na forma proposta? Ou ainda que em certo momento eles se juntem, quais são as relações conceituais que se quer evidenciar a partir da manifestação em questão? Será que a forma de ensino apresentada teve como pano de fundo uma organização de ensino embasada em conhecimentos teóricos?

Acreditamos que nessa aula esteja em pauta um processo de reorganização do modo de aprender ginástica artística que tenta desmistificar e ressignificar as práticas de ginástica que tiveram, até então, a referência de manifestações de rendimento (Coletivo de Autores, 1992). Ainda assim, essas nos permitem analisar parte dos conhecimentos que devem ser apropriados pelos sujeitos.

Por isso, é importante dizermos que aquilo que vemos diariamente nas ruas, praças e praias enquanto exibição de “plantar bananeira”, “estrelinha” etc., não são necessariamente manifestações da ginástica artística, como defende o Coletivo de Autores (1992), mas podem ser utilizadas nas aulas como brincadeiras potenciais no trabalho com a ginástica, desde que no processo seja objetivado o significado específico da ginástica.

Nesse sentido, nossa defesa é de que, ao realizar brincadeiras que envolvam o equilíbrio, os saltos, os rolamentos etc. tendo em vista a ginástica, os estudantes se engajem na construção de uma determinada *marca*, que nada mais é que conseguir estabelecer um *objetivo para si* em relação a uma determinada *forma* de realização do movimento (Nascimento, 2014). Esse seria o aspecto geral que se desdobraria em conhecimentos de ensino necessários de serem apropriados pelos estudantes ao aprender Ginástica, e não o equilíbrio em si (ou qualquer outro movimento corporal denominado de “fundamento”).

O que queremos evidenciar é que, embora apresentando um certo avanço no modo como se organiza a aula de Educação Física, explicitando importantes reflexões e questionamentos que permitem aos sujeitos tomarem consciência das suas ações corporais de equilíbrio, ainda está em tela uma ideia de conhecimento a ser ensinado e aprendido em Educação Física como sinônimo de “fundamentos” ou “movimentos corporais”. Isso porque, se tomarmos o equilíbrio descolado da atividade que queremos evidenciar, neste caso, a ginástica, pouco será possível compreendê-lo de fato. Afinal, encontramos o equilíbrio em várias atividades da cultura corporal e em cada uma delas ele está presente de um modo específico e contendo uma finalidade diferente da outra. A problemática pedagógica que o próprio Coletivo de Autores (1992) delineou para a área refere-se à necessidade de sistematizar o que seriam os conhecimentos propriamente específicos em Educação Física, à busca da determinação das significações das assim denominadas atividades da “cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1992, p. 61).

Consideramos que houve avanço a partir do momento em que a cultura foi tomada como central, porém, acreditamos que tivemos um retrocesso quando entraram em cena as visões culturalistas ou multiculturalistas da Educação Física. Essas abordagens têm como foco a oposição à possibilidade de existência de uma universalidade cultural. A impossibilidade, segundo Neira (2008), dá-se pelo fato de vivermos sob intensa modificação demográfica com os movimentos migratórios,

imigratórios e de conscientização racial e de gênero, o que resulta em questionamentos e enfrentamentos e, logo, em transformações culturais. Sendo assim, passamos a viver numa sociedade multicultural. Em vista disso, no âmbito educacional, não existiria a possibilidade de tratar da cultura de forma universal, posto que assim fazendo se estaria negando a cultura das minorias e supervalorizando a cultura eurocêntrica.

Para que melhor possamos analisar o que se põe como central em uma abordagem culturalista ou multiculturalista, tomamos o exemplo de uma experiência denominada “jogo de taco e o lazer da quebrada”, presente em um artigo de autoria do professor Marcos Neira (2021, p. 172), compondo uma quarta cena de aula para nossas análises.

Quadro 4: A forma na qual os conteúdos específicos da Educação Física se manifestam: uma cena a partir da abordagem culturalista

Em roda de conversa, o professor acessou as regras, os materiais necessários, como e onde os estudantes jogavam. De saída, a turma percebeu distinções na maneira de jogar. Eram muitas as variáveis. Sabendo disso, como definir pontos em comum? Por meio do debate chegaram a alguns acordos. Fomentou-se, portanto, um ambiente democrático onde o grupo ressignificou a prática.

O professor promoveu o acesso ao modo como o jogo acontecia em outras localidades. A partir de vídeos previamente selecionados, os estudantes conheceram os jogos de taco indígenas e de outros países, sem desvalorizar as perspectivas dos alunos. Também promoveu discussões a respeito de quem brinca e como brinca. Concluíram que a prática era mais comum nas periferias, visto ser mais fácil jogar no meio da rua.

A turma foi levada a observar o entorno, pensando se de fato existem lugares para práticas de esporte e lazer naquela comunidade carente. Munidos de fotos da região, os estudantes reafirmaram a cultura da *quebrada* ao entrevistar moradores, seus pais, outros colegas e funcionários da escola.

Ampliaram-se os conceitos de lazer e ocupação. Os estudantes problematizaram estereótipos sobre o lugar onde vivem a partir da pergunta: o que se diz sobre a quebrada é verdade? Tomou-se então o jogo de taco como um fio condutor para uma visão mais ampliada, democrática e coletivamente construída a respeito daquela comunidade, a partir da perspectiva dos sujeitos participantes.

Fonte: Neira (2021, p. 172).

Diante desse exemplo, o primeiro ponto a ser destacado é que o objetivo da aula não está, prioritariamente, em fazer com que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos acerca do jogo, nem mesmo especificamente do jogo taco. O taco é apenas um meio para que os sujeitos se apropriem de outros conhecimentos, que não se relacionam diretamente com o objeto de estudo da Educação Física. Afirmar que pouco se relacionam não significa dizer que não possamos e não tenhamos que discutir nas aulas os conhecimentos tais quais expostos na descrição da proposta,

porém eles nunca tomarão o centro de nossas aulas. Eles poderão estar presentes como conhecimentos transversais, que compõem a totalidade dos conhecimentos que queremos tratar. Inclusive abordá-los em alguma manifestação específica pode ser importante para compreendermos o processo de gênese e desenvolvimento das atividades da cultura corporal, mas tomar esses conhecimentos separados do conhecimento específico de nossa área é negar a importância deste no currículo escolar. Afinal, se a utilização do jogo de taco serviu de meio para a compreensão sobre lazer e ocupação, não necessitaríamos da Educação Física para discutir sobre esse tema, o professor de Geografia, de História etc. poderia usar o mesmo jogo para tratar dessas questões. Isso porque, considerando o que foi exposto na aula, o professor não necessitou se apropriar de nenhum conhecimento específico de jogo, nem mesmo do próprio taco, já que foram os estudantes que destacaram as diversas formas de jogar.

Outro ponto de destaque, que não se descola do primeiro, é a ideia de que é preciso “ensinar” sem “desrespeitar as perspectivas dos estudantes”. Isso nos leva a concluir que, para esta proposta de Educação Física, não importa qual conhecimento está sendo produzido e reproduzido pelos sujeitos, importa mesmo é respeitar aquilo que eles já sabem, o que nos leva novamente à diluição da problemática de sistematização dos conhecimentos específicos a serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física. Afinal, se é para os estudantes continuarem produzindo o jogo de taco da mesma forma que sempre fizeram, não é necessário tratar dele na escola.

Por último, é importante dizer que simplesmente jogar taco não faz com que os estudantes compreendam os conceitos que fazem parte do jogo e que se colocam como instrumento para que os sujeitos joguem melhor (criadoramente etc.). O taco pode inclusive se apresentar como meio para a compreensão dos conceitos de jogo, ou seja, ele carrega consigo, potencialmente, o sistema de conceitos, mas estes precisam ser revelados na atividade de estudo. E isso sim somente um professor de Educação Física que compreenda as especificidades do objeto de estudo da área poderia possibilitar, a partir de uma organização de ensino que seja produzida de forma intencional.

Diante do que relatamos, é possível determinar qual conteúdo se põe como central nas propostas culturalistas ou multiculturalistas. Quando tratamos da tendência em que a aptidão física era central, ao menos a forma aparente da aula

colocava em destaque elementos que fazem parte da Educação Física enquanto área específica. Na abordagem culturalista, nem a forma aparente destaca o conhecimento da área, a própria aula coloca o taco como “fio condutor” para a compreensão de outras temáticas que se afastam da Educação Física enquanto área. Essas temáticas ou se encontram no nível do conhecimento cotidiano, ou se põem como conhecimentos de outras áreas que não a nossa. Mesmo que alguns temas sejam abordados de forma crítica e, inclusive, algumas atitudes em relação a eles se modifiquem, a compreensão sobre o objeto de estudo tende a ser superficial. Ele não chega na sua essência, ou seja, fica no nível da compreensão empírica.

As diferenças que estão colocadas a partir da tendência cultural da Educação Física entre as duas abordagens que aqui foram apresentadas nos parecem apontar caminhos diferentes na perspectiva do vir a ser da Educação Física: a primeira delas nos mostra possibilidades para desenvolvermos os conhecimentos de ensino da área, já que coloca como central no processo de ensino a apropriação, pelos sujeitos, dos conhecimentos da cultura corporal que foram construídos pela humanidade. Por mais que ainda reproduza conhecimentos empíricos, ao menos ela nos possibilita vislumbrar um futuro promissor no que diz respeito à especificidade da área. Já a segunda abordagem, que se denomina de culturalista ou multiculturalista, não nos dá a possibilidade de desenvolvimento da área, já que ela defende que a Educação Física é somente um meio para a compreensão de outras temáticas presentes atualmente na sociedade. Por não considerar a especificidade da área, ela inclusive contribui para a desvalorização e até mesmo justifica a possibilidade de retirada da Educação Física do currículo escolar.

Nesse sentido, pensando na possibilidade de desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, fazemos a defesa da abordagem crítico-superadora e, conseqüentemente, da cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física, pois acreditamos que é a que melhor permite auxiliar na *práxis* pedagógica do professor. Mas, conforme já apontamos, por mais que ela nos forneça elementos importantes, é necessário aprofundá-la. Isso porque, talvez, as teorias críticas se preocuparam, inicialmente, prioritariamente com a finalidade que almejavam para a educação, pois já que era um momento de ruptura, isso precisava ficar claro. Tinham a certeza de que a possibilidade de os sujeitos, filhos dos trabalhadores, perceberem-se enquanto explorados e construírem a possibilidade de superação dessa condição só seria possível a partir da apropriação do conhecimento

teórico. Porém, com o passar do tempo, em nossa área, fomos percebendo a necessidade de desenvolvimento desses conhecimentos que, até então, não tínhamos (não temos!) para, a partir do seu desenvolvimento, pensarmos nas melhores formas de possibilitar que os sujeitos se apropriem deles. Na sequência, apresentamos alguns elementos que consideramos contribuir na compreensão da cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física.

3.2 A CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, enquanto componente curricular, carrega consigo uma bagagem de sentidos e significados que foram sendo constituídos no seu processo de desenvolvimento histórico. Ao longo do tempo, conforme relatamos na seção anterior, várias foram as correntes político-pedagógicas que estabeleceram diferentes modos de compreender a Educação Física e sua função social na escola. De acordo com as finalidades postas à área, diferentes objetos de ensino foram se constituindo, o que resultou em distintas sistematizações dos conhecimentos necessários de serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física.

A compreensão que temos sobre o objeto de ensino da Educação Física, assentada nos pressupostos que orientam este trabalho, exige tratarmos pedagogicamente das atividades da cultura corporal, o que pressupõe a compreensão de alguns fundamentos para a sistematização dos conhecimentos a serem ensinados na escola.

Um primeiro fundamento refere-se ao entendimento do sujeito como um ser *histórico* e que seu desenvolvimento é fruto das suas experiências e conhecimentos adquiridos, ou seja, fruto daquilo que aprendeu ao longo da vida. Esses conhecimentos, quando apreendidos na escola, possuem referências científicas, políticas, filosóficas e culturais (Coletivo de Autores, 1992).

Entendemos a cultura corporal como o sistema de significados das relações de relações das práticas corporais. Se replicamos a palavra relações é por compreender que o real só é real entendido em sua dinâmica, sua potência, sua tendência e direção e que assim sendo, volta-se *ad infinitum* ao resultado de suas relações, urdindo atualizações como regra e o inédito como salto. O sistema de significado estrutura-se nas validações, valorações e legalidades recorrentes e resilientes (Ortigara; Euzébio, 2021, p. 93).

A cultura humana encarnada nas atividades corporais precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva histórica, ou seja, a Educação Física enquanto disciplina escolar “deve tratar, em primeiro plano, da *história da cultura* humana, das capacidades e conhecimentos humano-genéricos produzidos pela prática social na esfera das *atividades corporais*” (Nascimento, 2014, p. 23). Por isso, apropriar-se do objeto da Educação Física é se apropriar de um conjunto de significados que foram sendo acumulados historicamente, que estão ainda em desenvolvimento e que sempre estarão. Compreender esse movimento permite entender que o conhecimento é provisório, mas possui relações que se constituem como gerais que possivelmente não mudarão ou ainda levarão muito tempo para se modificar. A importância da cultura corporal, no currículo escolar, dá-se por ela ser produto e produtora de capacidades humanas que se constituíram histórica e culturalmente, e que por esse motivo devem ser apropriadas pelas novas gerações.

Podemos afirmar que *as atividades da cultura corporal* são constituídas por diferentes e diversas *manifestações corporais*, estas entendidas como exemplares empíricos e concretos das atividades de jogo, dança, luta, ginástica etc. Ao passo que a expressão cultura corporal designa um *conceito* em relação ao *objeto* de ensino da Educação Física, marcando uma posição epistemológica em relação a área e orientando o processo de sistematização de seus conteúdos de ensino, a expressão “manifestações corporais” deve ser vista como um meio de designar as diversas formas empíricas das práticas corporais (a amarelinha, o pega-pega, o vôlei, a congada etc.) (Nascimento; Marcassa, 2021, p. 202).

Buscar uma conceituação teórica do nosso objeto de estudo é o primeiro movimento necessário para que possamos pensar na organização didático-metodológica de nossas aulas que tenha como finalidade a mobilização do pensamento teórico dos estudantes. A possibilidade de mobilização do pensamento teórico só se dá a partir do conhecimento teórico, e este ainda precisa ser sistematizado no campo do ensino do Jogo, da Luta, da Dança, da Ginástica etc.

É importante destacar que o teórico aqui não diz respeito àquelas aulas ministradas dentro da sala, ou na sala de vídeo, muitas vezes tratadas como um momento completamente separado daquilo que está sendo abordado na “prática”, ou, mesmo quando tenha relação, para cumprir o papel de disciplinamento (quando os alunos não “se comportam”, não vão para a quadra), ou ainda apenas utilizado para que os alunos tenham o “conteúdo” no caderno. A compreensão que temos é de que

não é possível separar o “teórico” e o “prático”, pois ambos formam uma unidade que busca a apropriação, pelos estudantes, dos aspectos essenciais do objeto em estudo.

O debate sobre *teoria e prática* na Educação Física merece nossa atenção. A forma como se compreende essa relação na área e todos os vestígios do ensino tradicional que, talvez, ainda seja predominante, faz-nos refletir sobre formas de superar essa dicotomia, especialmente em relação ao processo de sistematização dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Nessa discussão, temos alguns pontos importantes para refletir: o primeiro diz respeito a essa confusão do teórico como simples verbalismo, ou seja, o momento em que o professor faz menção a conceitos prontos, como produto final. Essa ação pedagógica não permite ao estudante compreender o processo de gênese e desenvolvimento de determinado conceito, uma vez que ele se depara apenas com aquilo que já foi produzido, sem compreender as suas múltiplas relações. Isso permite que os estudantes se apropriem apenas dos aspectos empíricos do objeto. O teórico, nessa situação, é compreendido como sinônimo da definição verbal de um conceito, como algo que precisa ser verbalizado para ser decorado, compreensão advinda das teorias tradicionais de ensino que, conforme já mencionamos, quando tratam o conhecimento dessa forma no processo de organização do ensino, ele se torna apenas uma verdade morta para o estudante (Ilyenkov, 2007). É daí que surge a associação ao teórico como sinônimo de

uma *forma* de ensino na qual a “prática” ou as ações dos estudantes sejam prioritariamente ou mesmo exclusivamente “verbais” [...] nas suas formas externas de manifestação (na “declaração de esquemas táticos”, na leitura de textos ou no estudo de “conceitos fisiológicos”) (Nascimento, 2014, p. 248).

O segundo ponto diz respeito à interpretação formal que muitos fazem da abordagem crítico-superadora sobre a necessidade de entender a gênese do objeto que está sendo estudado, reduzindo-a quase à contação de sua história, como se somente isso bastasse para que os sujeitos compreendessem as necessidades humanas que fizeram com que o objeto nascesse e se desenvolvesse. Um exemplo clássico é a história dos esportes hegemônicos, por exemplo, o basquetebol: “O basquetebol foi criado pelo professor de Educação Física canadense James Naismith, em 1891 nos Estados Unidos, como uma alternativa de prática para o frio rigoroso dos

EUA”¹⁸. Mas afinal, qual a totalidade em que o basquetebol estava inserido e não só ele, mas os outros jogos coletivos criados na mesma época? A resposta a essa pergunta nos permite pensar sobre o contexto político-econômico e todas as nuances presentes naquele período. Mas para além disso, no processo de sistematização dos conhecimentos a serem ensinados em Educação Física em uma perspectiva crítico-superadora, considerando a gênese do objeto, é preciso perguntar: quais as relações presentes no próprio jogo basquetebol que fazem dele um jogo? Essas respostas não são ou não devem ser lançadas na primeira aula pelo professor quando ele vai tratar do basquetebol ou de outra manifestação, essas respostas são partes constituintes do processo de compreensão do que está sendo ensinado, que começa muito antes de tratar da própria singularidade da manifestação. Começa, por exemplo, a partir da compreensão sobre os conhecimentos do jogo coletivo que devem orientar a atividade docente desde o primeiro ano do ensino fundamental.

O terceiro ponto, ainda sobre a discussão teoria e prática, é a compreensão equivocada, apresentada por muitos professores de nossa área, de que a abordagem crítico-superadora nega a necessidade de apropriação da técnica das diversas atividades da cultura corporal. Ora, se a técnica é um conhecimento “*sintético e sistematizado* da atividade, da experiência humana [que] condensa historicamente a resolução aprimorada de determinada ação atrelada à atividade” (Colombo, 2021 p. 132), e se defendemos a apropriação plena desses conhecimentos, posto que quanto mais os sujeitos se apropriam desses conhecimentos mais livres são, não temos como negar o ensino da técnica. Fazer a crítica sobre como a técnica é ensinada nas abordagens tradicionais é uma coisa, negá-la como conhecimento é outra.

A técnica, na maioria das vezes, foi ensinada nas aulas de Educação Física como produto de um processo desconhecido pelo estudante e, em muitos casos, pelo professor. Foi ensinada de forma isolada da totalidade da atividade na qual foi criada e se desenvolveu. Isso faz com que o aluno não compreenda a necessidade que fez surgir aquela técnica específica, permite somente que ele a reproduza, sem se engajar na compreensão da finalidade da ação na qual tal técnica foi se desenvolvendo como resposta. Tomemos como exemplo a manchete, no voleibol: será que desde o momento em que se começou a jogar voleibol se percebeu

¹⁸ Informação retirada do site da Confederação Brasileira de Basketball. <https://www.cbb.com.br/basquete>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

que a técnica mais eficaz para as bolas baixas era a manchete? Certamente não. Foi a partir do desenvolvimento do próprio jogo que foi possível perceber a necessidade de sofisticação das ações corporais que permitissem de forma cada vez mais eficiente alcançar a finalidade desse jogo. E por que, então, fazemos, muitas vezes, o movimento inverso nas aulas? Quantas vezes já presenciamos e até ministramos aulas que tratavam de forma isolada: regras, “fundamentos” e tática? Essa forma de tratar as manifestações da cultura corporal é fruto do ensino tecnicista, que queria formar sujeitos apenas executores, que não refletissem sobre o que estavam fazendo e se colocassem, desde o início, como criadores de sua atividade no mundo. Nesse sentido, essa é a crítica que fazemos ao ensino da técnica: tratá-la isolada da compreensão sobre a totalidade, ou seja, desconectada das necessidades que permitiram seu desenvolvimento, sua complexificação ¹⁹.

Um quarto ponto é aquilo que temos, talvez, como a principal problemática da área: a falta de compreensão sobre o objeto de ensino da Educação Física na sua totalidade e nas suas especificidades, o que, considerando os fundamentos da perspectiva crítico-superadora, remete-nos à sistematização das significações das atividades da cultura corporal. Isso tem feito a área tratar de cada manifestação de forma isolada. Por isso a tendência de identificar os conteúdos de ensino dos componentes externos das práticas corporais, caso, por exemplo, do que se tem na proposição curricular atual (Brasil 2017), na qual os Jogos Coletivos estão classificados apenas pela sua aparência (esportes de invasão, esportes com rede divisória etc.). Superar a forma empírica de compreender os objetos da cultura corporal é a tarefa que se põe como necessária se perspectivamos um ensino que seja ferramenta para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Essas quatro problemáticas postas em nossa área não são frutos do acaso. Elas advêm daquilo que foi predominante em nossa área por muito tempo e que respinga, inclusive, nas ações daqueles (e nas nossas) que defendem a abordagem crítico-superadora. As problemáticas permanecem como heranças das teorias educacionais tradicionais e, mais do que isso, são frutos da lógica formal, que não compreende a realidade em movimento, que a enxerga *dividida em caixinhas* que não se relacionam uma com a outra, ou são relacionadas apenas pelos seus aspectos

¹⁹ Essa mesma crítica está presente no trabalho de Colombo (2021).

aparentes. Como já apresentado nesta pesquisa, o ensino tradicional resulta numa aprendizagem funcional e desenvolve somente o pensamento formal, pois está centrado na memorização de informações que chegam prontas.

A sistematização de alguns princípios que guiam o ensino tradicional foi realizada por Davídov e Slobódchikov (1991), os quais nos ajudam a compreender a base das problemáticas de nossa área. É importante mencionar que discutir esses princípios, denominados pelos autores naquele período de “caráter sucessivo; acessibilidade; caráter consciente e caráter visual”, ajuda-nos a refletir sobre a distinção entre os conhecimentos que estão em pauta no ensino: empírico e teórico. Assim, não nos importa neste trabalho destacar e discutir os termos designadores em si desses princípios, mas sim as características do ensino quando este se pauta em conhecimentos que expressam os fundamentos da lógica formal. Com o que temos nos debatido é de que maneira podemos contribuir para a superação dos modos como o ensino vem sendo organizado, o que passa pela superação do modo como o conhecimento a ser ensinado e aprendido em Educação Física vem sendo sistematizado. Para isso, dialogamos com os princípios didáticos de uma pedagogia que possibilite desenvolver o pensamento teórico, princípios esses que foram sistematizados por Davídov e Slobódchikov (1991) e denominados de: caráter científico; educação que desenvolve; atividade e caráter objetual. O diálogo com os princípios de uma pedagógica tradicional e de uma pedagogia que desenvolva o pensamento teórico nos orienta tanto na possibilidade de pensar em formas de organização do ensino quanto de sistematizar os conhecimentos a serem apropriados pelos professores e pelos estudantes nas aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva crítico-superadora.

Na Pedagogia Tradicional, tem-se a ideia de que o ensino deve ser orientado pelo princípio do aumento no volume de informações a que a criança tem acesso com o passar dos anos escolares, princípio denominado de *caráter sucessivo* por Davídov e Slobódchikov (1991). No caso da Educação Física, por exemplo, no sexto ano a criança conheceria os fundamentos do voleibol, no sétimo retomaria os fundamentos e conheceria as regras, no oitavo retomaria fundamentos e regras e conheceria os sistemas táticos etc., como se a somatória dos conhecimentos resultasse no todo da aprendizagem do Jogo. Em contraposição ao princípio do caráter sucessivo da escola tradicional, encontramos o *princípio da cientificidade*, que se estabelece na direção de superar o conhecimento que tem como base a

comparação de coisas semelhantes e comuns percebidas de forma imediata na sua aparência. Essa superação exige que os alunos realizem ativamente, no processo de aprendizagem, a busca dos componentes que formam as abstrações e generalizações essenciais das coisas, o que solicita outra compreensão da forma como realizamos a leitura da realidade. Requer mudança do tipo de pensamento projetado por todo o sistema de educação, com a passagem e a formação, nas crianças, desde o primeiro ano, dos fundamentos do pensamento teórico que se encontram na base da atividade criadora do homem em relação à realidade. No caso da Educação Física, isso significaria ensinar, por exemplo, as bases do pensamento tático-estratégico no que diz respeito ao ensino do Jogo desde o primeiro ano do ensino fundamental como central na relação de controle da ação corporal do outro para o domínio do espaço de jogo (Milak; Ortigara, 2022).

Um segundo princípio que orienta a Pedagogia Tradicional refere-se ao assim denominado princípio da *acessibilidade* (Davióv; Slobódchikov 1991), que defende que nos diferentes níveis de ensino a criança deve ter acesso àqueles conhecimentos que é capaz de assimilar na imediatez. Nesse sentido, o ensino é guiado pelas possibilidades já presentes na criança, ou seja, não acredita que é pela aprendizagem que é possibilitado o seu desenvolvimento. Um exemplo claro em nossa área é a ideia que nos anos iniciais a criança não tem a possibilidade de começar a ter acesso a um ensino sistematizado, que deve apenas vivenciar as diversas brincadeiras, sem que haja uma reflexão sobre elas, ou que se ensinem somente as regras de manifestações de jogos, sem que elas comecem a entender as relações que fazem surgir a necessidade de que as ações de jogo sejam regradas. O princípio *da educação capaz de desenvolver* é o princípio de uma pedagogia orientada para a formação do pensamento teórico que se contrapõe ao princípio da acessibilidade. Ao assimilar o conhecimento teórico, os alunos terão a possibilidade de desenvolver o pensamento teórico. Com isso, o processo educativo que promove o desenvolvimento permite dirigir os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento das capacidades da personalidade das crianças, dentre elas o coletivismo, a solidariedade, o companheirismo, o caráter, combinados com a iniciativa e a independência. Quando tratamos, por exemplo, do Jogo Coletivo, a criança não se percebe, *a priori*, pertencente a um coletivo que joga. O ensino precisa ser direcionado nesse sentido. É nesse processo que a criança pode começar a se dar conta de que

quanto mais engajada estiver em compreender o jogo com os seus colegas, mais conseguirá jogar melhor. De acordo com Milak et al (2023, p. 22),

A apropriação de conhecimentos sobre o Jogo (sobre a luta, a dança, a ginástica etc.) pode atuar como instrumentos da ação de cada sujeito ao jogar (lutar, dançar etc.), contribuindo para formar uma atividade cada vez mais voluntária e consciente de criação de situações lúdicas de ataque e defesa, ações essas pautadas na compreensão de que quanto melhor os outros jogam, melhores são as possibilidades de que todos se divirtam jogando. Cria-se, assim, uma forma específica e concreta de manifestação da *solidariedade* por meio das atividades da cultura corporal: o desejo de compartilhar as soluções encontradas, corresponsabilizando-se pela aprendizagem de todos.

A aprendizagem deve ser a promotora do desenvolvimento, criando as condições do desenvolvimento psíquico que ainda não se constituíram, mas que serão indispensáveis em suas atuações futuras diante de situações não previstas.

Um terceiro princípio presente na Pedagogia Tradicional, denominado por Davídov e Slobódchikov (1991) de *caráter consciente*, é o mais explícito e o que mais apareceu nas problemáticas que tratamos. Refere-se à ideia da apresentação dos conhecimentos aos sujeitos na forma de abstrações verbais diretas e com uma sequência “lógica” que parta do mais simples para o mais complexo. As abstrações precisam ter uma imagem precisa, que seja capaz de ser captada pelos órgãos do sentido, de forma imediata. Logo, quando verbalizamos os processos de desenvolvimento histórico das manifestações corporais, citando as regras e os sistemas táticos sem permitir que os estudantes se engajem na atividade de estudo com vistas a se apropriar da totalidade do objeto, estamos possibilitando apenas que eles desenvolvam o pensamento empírico. Para contrapor o princípio do caráter consciente, Davídov e Slobódchikov (1991) discutem o *princípio da atividade*. Estar em atividade significa resolver tarefas por meio de ações que coloquem o *pensamento em movimento* na busca da assimilação do objeto estudado. As tarefas devem colocar os estudantes em movimento de descoberta, de revelação das condições que originaram tal conceito, de forma que recriem as propriedades internas do objeto. Nesse sentido, ao contrário de simplesmente decorarem aquilo que lhes é dito, para compreender o objeto que está sendo tratado (por exemplo, os componentes estratégicos e táticos dos Jogos Coletivos), o estudante, em atividade, precisa realizar um movimento de investigação sobre a necessidade de elaboração de determinadas ações coletivas, a partir das problemáticas que surgem no próprio jogo e a partir de

situações/problema que os professores vão intencionalmente criando para serem resolvidas.

Por último, o princípio da Pedagogia Tradicional denominado de *caráter visual* (Davídov; Slobódchikov, 1991) utiliza na base do conceito a comparação sensorial das coisas, buscando relacionar aquilo que é semelhante, ou seja, aquilo que elas têm em comum. Sua fixação é realizada por meio da palavra, que carrega consigo a abstração do conceito. Nele é estabelecido seu gênero e sua espécie, ou seja, a principal tarefa dos sujeitos consiste em memorizar os conceitos tratados verbalmente em aula. Dessa forma, tal princípio prioriza somente as questões sensoriais, limitando-se à conceituação empírica dos objetos. Por exemplo, a classificação dos jogos mencionados anteriormente, presentes na BNCC (Brasil, 2017), como: esportes de invasão – futebol, futsal, basquetebol, frisbee etc.; rede divisória – voleibol, tênis, badminton etc. É perceptível que esses jogos são classificados de acordo com o que é possível detectar apenas com a observação, ou seja, um ensino que priorize o caráter visual não consegue ver as semelhanças do voleibol e do basquetebol, pois não tem interesse de compreender a fundo o objeto, menos ainda o seu projeto de gênese e desenvolvimento. Contrapondo o princípio do caráter visual, temos o *caráter objetal do estudo* (Davídov; Slobódchikov, 1991), em que as ações realizadas com o objeto em estudo visam reproduzi-lo no intuito de investigá-lo para descobrir aquilo que nele é essencial. Isso significa que, assimilando as relações essenciais do objeto estudado – sua manifestação universal –, os alunos poderão compreendê-las e utilizá-las para explicar e atuar em qualquer manifestação particular do objeto. O universal expressa a conexão geneticamente inicial do sistema estudado, a qual, em seu desenvolvimento e diferenciação, gera sua concreticidade.

Para que seja possível sistematizar os conhecimentos a serem ensinados aos estudantes, precisamos compreender teoricamente a cultura corporal, aproximando-nos dos princípios que orientam uma pedagogia que supere a lógica empírica no trato com o conhecimento. Nesse sentido, Nascimento (2014) aponta elementos que contribuem para compreendermos a tarefa que temos para seguirmos sistematizando o objeto de ensino da área como sendo a “cultura corporal” e, mais especificamente, propormos o que seriam os sistemas conceituais para cada “atividade da cultura corporal”. A autora defende que o traço essencial da cultura corporal reside nas relações internas (essenciais) necessárias e fundamentais que estão objetivadas nas atividades e que podem ser capturadas conceitualmente.

A partir do exposto, talvez tenhamos algumas pistas sobre um caminho metodológico para sistematizarmos os conhecimentos a serem ensinados em nossa área, no que diz respeito ao objeto de ensino, à cultura corporal e a alguns elementos gerais que nos permitam avançar na compreensão sobre os *significados* das atividades da cultura corporal²⁰. Porém, para que o ensino seja organizado com vistas a atender os princípios didáticos apresentados anteriormente, o professor precisa conhecer cada vez com mais profundidade aquilo que precisa ser ensinado da área. Por isso destacamos, anteriormente, como uma problemática no nosso campo de atuação, a falta de compreensão da totalidade e das especificidades da Educação Física.

Para avançarmos na discussão, no próximo capítulo apresentaremos uma possível sistematização dos conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos a partir da análise de cenas de jogos, o que contribuirá para caracterizar e propor um modo de análise e sistematização dos conhecimentos necessários de serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física, objetivo geral desta pesquisa. Além disso, levantaremos algumas problemáticas sobre aquilo que se tem produzido na área acerca da compreensão sobre o jogo, buscando evidenciar os avanços já existentes e as possibilidades de avançar ainda mais, o que permitirá destacar a *tese* de que os conhecimentos necessários de serem ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física aparecem e se realizam como instrumento para a atividade docente por meio do *estudo de situações particulares* que permitam evidenciar tanto o caráter sistemático do conhecimento quanto o caráter criador da atividade docente.

²⁰ Para se aprofundar no debate, ver Nascimento (2014).

4 SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO JOGO COLETIVO A SEREM ENSINADOS

Neste capítulo tivemos como objetivo sistematizar os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. Para isso, iniciamos com o levantamento de algumas problemáticas a partir da análise bibliográfica de obras de autores que se dedicaram a escrever sobre o Jogo Coletivo, notadamente Mahlo (1979), Bayer (1994) e Garganta (1997, 1998). Essas problemáticas não possibilitam diretamente que se constitua o processo de sistematização dos conhecimentos de ensino que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, mas, de alguma forma, essas obras serviram como ponto de partida para a proposta de sistematização presente nesta tese.

Na sequência destacamos algumas cenas fictícias, elaboradas por nós, que envolvem a problemática geral de ocupação do espaço considerando a existência de objetivos mutuamente opostos entre si. As análises das cenas permitiram evidenciar os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos. A partir das cenas, foi possível destacar momentos e relações que compõem o Jogo, bem como “respostas” gerais a tais relações permitindo, assim, sintetizar o *caráter sistemático* desse conhecimento.

No terceiro momento, apresentamos as sínteses acerca dos conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo advindas das análises das cenas bem como daquilo que temos de produção na área que nos permitiu avançar na construção das respostas criadoras às problemáticas do Jogo Coletivo.

4.1 PROBLEMÁTICAS SOBRE O ENSINO DO JOGO COLETIVO

É indiscutível que uma das atividades da cultura corporal mais tratadas na escola seja o Jogo. Os professores de Educação Física dirão que isso se dá por conta da estrutura da escola e dos materiais estarem voltados para a prática dos jogos. Outros afirmarão que é porque os estudantes se interessam mais por eles. De fato, esses, aparentemente, são os motivos, mas se formos um *pouquinho* mais a fundo e pensarmos no processo com base no qual os grandes representantes dos jogos (futebol, futsal, basquetebol, voleibol) que aqui no Brasil foram amplamente difundidos

e que até hoje são quase sinônimo de Educação Física, talvez encontremos o verdadeiro motivo para os estudantes gostarem mais dos jogos e a estrutura da escola se voltar para eles.

É igualmente indiscutível o quanto são diversas as formas como o Jogo vem sendo tratado pedagogicamente no decorrer do tempo e o conteúdo que essas formas deixam explícito. Por ser predominante, encontramos, inclusive, mais referências na área que abordam a temática. A análise dessa bibliografia nos ajuda a compreender e sistematizar algumas das principais **problemáticas** relacionadas ao ensino do Jogo Coletivo.

Inicialmente podemos destacar duas compreensões sobre o ensino do Jogo Coletivo. A primeira delas é aquela que vê o Jogo Coletivo como uma somatória de elementos isolados, compostos notadamente pelos fundamentos (que seriam os elementos técnicos necessários de serem aprendidos para que seja possível agir no jogo), as regras (que normatizam a ação dos jogadores) e os sistemas táticos (que indicam possibilidades de ação). A concepção de que o Jogo é constituído como a soma gradativa desses três elementos se dá por considerarem que haveria uma ordem de complexidade da técnica para a tática, ordem essa própria da estrutura do Jogo e, por isso mesmo, necessária de ser reproduzida no ensino.

Por essa compreensão, o ensino de modalidades específicas deve ser organizado, no decorrer da vida escolar dos estudantes, partindo inicialmente dos elementos menos complexos para os mais complexos, por exemplo: no ensino do futsal, no início dos anos finais do Ensino Fundamental, o foco será nos fundamentos, então o ensino será organizado para que sejam apropriados somente os fundamentos (passes, recepção, condução, corridas, dribles etc.). Nos anos seguintes dos anos finais, como os estudantes já sabem os fundamentos, agora é necessário se apropriar das regras, para entender o que é ou não permitido e assim começar a jogar. E por último, dominando as regras, torna-se possível ter como foco os sistemas táticos.

A partir dessa forma de ensinar, os estudantes acabam por compreender e atuar no Jogo como se ele realmente fosse uma soma daqueles três elementos, não entendendo, por exemplo, a necessidade de utilização dos fundamentos “aprendidos” em situações concretas de Jogo, pois não conseguem transferi-los para as necessidades que a totalidade do Jogo impõe. Também não compreendem o porquê da formatação daquelas regras, pois não entendem o papel delas como *condição* para sua atuação criadora, e não simplesmente como um regulamento a ser cumprido.

Muito menos entendem as formações táticas, já que essas são ensinadas de forma mecânica, apenas com a disposição dos jogadores no espaço de jogo, sem que eles compreendam a dinâmica e as problemáticas que tornaram necessária determinada organização tática.

A segunda compreensão do Jogo Coletivo, que se contrapõe à primeira, concebe-o como uma totalidade cujos componentes estão em mútua relação e, assim, faz-se necessário entender a lógica interna do jogo a partir dele mesmo, para que seja possível entender suas partes. Nesse sentido, o conteúdo prioritário no processo de ensino deixa de ser primariamente os fundamentos técnicos, assim como as modalidades esportivas em si, e passa a ser ensinar a lógica do jogo. Os denominados jogos pré-desportivos passam a ser ponto de partida para o ensino, pois expressam formas de jogo menos complexas do ponto de vista técnico, com regras mais simples, com espaços e número de jogadores reduzidos, mas que a princípio conseguem materializar a lógica do que seria um Jogo Coletivo. Essa forma de ensinar busca criar, então, situações de Jogo que exijam uma constante tomada de decisão por parte dos sujeitos, ou seja, que lidem o tempo todo com a resolução de problemas pontuais de cada jogo, mas que sempre expressem a dinâmica entre os aspectos ofensivos e defensivos do Jogo em geral.

Essas duas formas de conceber o ensino do jogo, segundo Bayer (1994), pertencem a duas correntes que se põem como opostas. O autor as nomeia de métodos tradicionais e métodos ativos.

Por um lado, os métodos tradicionais ou métodos didáticos, que se baseiam num princípio de simplicidade, de análise e de progressão (decompõe-se em elementos a matéria a ensinar). Dois processos fundamentais participam em toda a aquisição: a memorização e a repetição, que permitem moldar à criança o rigor do adulto. Por outro lado, os métodos ativos, que levam em conta os interesses presentes da criança e que solicitam a partir de situações vividas, a iniciativa, a imaginação e a reflexão pessoais para favorecer a aquisição de um saber adaptado (Bayer, 1994, p. 55).

As duas vertentes geraram consequências para o ensino na escola. A primeira delas resultou num modo de ensino tecnicista, como vimos anteriormente, e em contrapartida, a outra, por ser muitas vezes mal compreendida, resultou no que chamamos de “rola a bola” na Educação Física, ou seja, na defesa dessa ideia de levar em conta aquilo pelo que a criança se interessa, de deixá-la ter iniciativa, de poder ter espaço para imaginar e para jogar. Renuncia-se, efetivamente, a ensinar

alguma coisa, como se a atuação no jogo de forma espontânea fosse a forma de superação de um ensino tecnicista. Mas, independentemente daquilo que resultou na escola, os conhecimentos produzidos acerca dessas compreensões têm ajudado a área a avançar. Principalmente aqueles conhecimentos advindos da segunda forma de compreensão do Jogo Coletivo, que o vê como uma totalidade, cujos elementos estão em relação.

Dentre os autores que se dedicaram a entender e explicar o Jogo a partir da compreensão da unidade entre os componentes técnicos, táticos e estratégicos, destacamos Mahlo (1979), Bayer (1994) e Garganta (1997). Em relação a tais estudos, é importante ressaltar algumas das principais caracterizações que esses autores apresentam sobre o Jogo Coletivo para que possamos evidenciar o que temos de produções até aqui, sobretudo em relação àquilo que julgamos ser potencial no sentido de nos oferecer subsídios para pensar os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos.

Garganta (1998, p. 20), por exemplo, partindo da ideia geral de Jogo, caracteriza os Jogos Desportivos Coletivos como o

[...] confronto entre duas formações, duas equipas, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo e se movimentam, com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as sucessivas configurações que o jogo vai experimentando resultam da forma como ambas as equipas geram as relações de cooperação e oposição em função do objetivo do jogo.

O autor apresenta uma caracterização do que é o Jogo Coletivo que nos permite destacar que essa atividade é uma síntese da relação entre: duas equipes em confronto, que atuam a partir de regras comuns, incluindo a delimitação de um espaço específico e um tempo para a atuação dos jogadores, em que a busca por vencer se configura a partir das relações de cooperação e de oposição nas situações de ataque e defesa.

Essa caracterização nos dá diversos indicadores bastante precisos do que temos do Jogo Coletivo. Porém, talvez, ela ainda não dê conta de captar a sua essência e se constituir em uma ferramenta para a atividade de ensino do professor. Afinal, se temos duas equipes em confronto em que o objetivo é vencer, é necessário saber de que forma se vence, ou seja, qual é de fato o *problema* de Jogo sobre o qual se tem que atuar *para vencer*. Poderíamos dizer que a forma pela qual se vence só

pode ser dita a partir das *regras* dos jogos específicos. No futebol é necessário marcar o gol, no basquetebol é necessário fazer a cesta etc. Mas esses *objetivos específicos* ainda não expressam diretamente o *problema concreto* que os jogadores precisam *resolver*, em jogo, *para* marcar o gol, a cesta etc. Esse problema poderia ser pensando como um *elemento* “comum” em todos os Jogos Coletivos, uma relação genérica que, assim, permitir-nos-ia chegar a uma caracterização ou a um conceito de Jogo Coletivo.

Nessa direção, Bayer (1994) afirma que os jogos possuem e, inclusive, sempre possuíram no decorrer do seu processo de desenvolvimento histórico, alguns denominadores comuns: um objeto esférico (bola); um terreno demarcado; um alvo a atacar ou a defender; os parceiros; os adversários e as regras.

Um objeto esférico (bola), que pode ser lançado pelo jogador quer com a mão, quer com o pé ou por intermédio de um instrumento [...]; um terreno demarcado, mais ou menos grande, no interior do qual se vai desenrolar a partida, limite da acção dos jogadores. Um alvo a atacar ou a defender, variável igualmente segundo o jogo: círculos, um espaço entre dois paus, uma parede [...]; os parceiros que ajudam a progressão da bola com as diferentes partes do corpo; os adversários que devem ser vencidos; regras que se devem respeitar, variáveis segundo os diferentes jogos, mas muitas vezes variáveis igualmente para o mesmo jogo, numa região para a outra. (Bayer, 1994, p. 32).

O autor cita esses denominadores comuns como sendo os *elementos* existentes em todos os jogos, o que de fato parece ser correto, pelo menos para a maioria deles. Porém, esses não dizem mais do que aquilo que é perceptível de ser alcançado pelos nossos órgãos dos sentidos, ou seja, aquilo que podemos detectar a partir da observação do que se apresenta na aparência dos Jogos Coletivos. Nesse sentido, esses denominadores ainda não nos ajudam a explicar o que de fato seja o Jogo Coletivo, ou quais sejam suas principais *relações*.

Contudo, acompanhar o desenvolvimento dessas caracterizações que os autores fazem do Jogo Coletivo torna-se especialmente relevante para os objetivos da presente tese, em virtude das elaborações que são apresentadas sobre quais seriam, então, os componentes de Jogo e a relação entre eles e quais seriam os principais “momentos” ou problemáticas de um Jogo Coletivo a serem percebidas e resolvidas pelos jogadores e, conseqüentemente, que necessitam ser *ensinadas* e *aprendidas*.

Bayer (1994) denomina essas problemáticas de “princípios operacionais gerais” (Quadro 5). Segundo o autor, esses princípios guiam a atividade dos jogadores

tanto no ataque quanto na defesa, e ocorrem em todos os Jogos Coletivos. A compreensão dos princípios decorre de duas questões centrais: a minha equipe defende quando não está com a bola (ou outro implemento) e ataca quando está com ela.

Quadro 5: Princípios operacionais dos Jogos Coletivos

| Ataque | ←————→ | Defesa |
|---|--------|--|
| Conservação da bola | ←————→ | Recuperação da bola |
| Progressão dos jogadores e da bola para a baliza adversária | ←————→ | Impedir a progressão dos jogadores e da bola para a minha própria baliza |
| Atacar a baliza adversária, quer dizer fazer um ponto | ←————→ | Protecção da minha baliza e do meu campo |

Fonte: Bayer (1994, p. 47).

A partir desses princípios operacionais, os jogadores lidariam no jogo com as seguintes *problemáticas de ataque*: como conservar a bola para progredir com ela em direção à baliza adversária? Como atacar a baliza adversária ou como realizar o ponto? Na *defesa*, os jogadores teriam que resolver as seguintes *problemáticas*: como recuperar a bola? Como impedir que os adversários progridam com a bola em direção à baliza? Como proteger a baliza/impedir que os adversários façam o ponto?

Além disso, Bayer (1994) propõe o que seriam *ações de Jogo* ou “intenções táticas da defesa e do ataque” (Quadro 6) relacionadas: a) às trajetórias da bola (passes); b) ao portador da bola; e c) aos companheiros. Esses três “momentos” de Jogo na defesa exigiriam algumas ações táticas como: interceptar e dissuadir; pressionar e controlar a distância; cobrir²¹ e dobrar²². Por outro lado, há ações de Jogo que se relacionam: a) à posse da bola; e b) à ajuda ao portador da bola. Esses dois “momentos” de Jogo no ataque exigiriam intenções táticas como lançar, passar e manobrar, bloqueio²³ e cortina²⁴.

²¹ “Cobrir, quer dizer, proteger encontrando-se pronto a remediar um falhaço eventual do seu companheiro, que pode encontrar-se em dificuldade, portanto estar disponível para obviar a casos de insucesso” (Bayer, 1994, p. 115).

²² “Dobrar, quer dizer, intervir sobre um defensor logo que um outro esteja batido” (Bayer, 1994, p. 115).

²³ “O bloqueio facilita a ultrapassagem do meu parceiro” (Bayer, 1994, p. 137).

²⁴ “A cortina impede o defensor de atacar o portador da bola” (Bayer, 1994, p. 137).

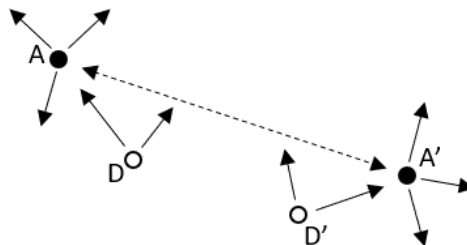
Quadro 6: Intenções táticas da defesa e do ataque

| DEFESA |
|--|
| <i>Jogo sobre as trajetórias da bola (passes)</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • interceptar • dissuadir |
| <i>Jogo sobre o portador da bola</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • pressionar • controlar a distância |
| <i>Jogo com os companheiros</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • cobrir • dobrar |
| ATAQUE |
| <i>Intenções táticas com a bola na mão</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • lançar, marcar etc. • passar (entrar em relação com um companheiro por intermédio da bola) • manobrar (1 contra 1) |
| <i>Intenções táticas de ajuda (corporal) ao portador da bola</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • bloqueio • cortina |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bayer (1994, pp. 103 e 119).

A partir das intenções táticas destacadas, Bayer (1994) indica algumas orientações acerca de quem age, como, onde e quando, propondo, então, alguns exercícios que poderiam ser feitos para que os jogadores vivenciem situações reduzidas que lhes permitam confrontar problemáticas de Jogo e, então, praticar diferentes intenções táticas. Vejamos um exemplo de atuação na defesa em que temos dois atacantes (A, A') contra dois defensores (D, D'). Na situação, os dois defensores tentam interceptar ou dissuadir:

Figura 1 – Situação de defesa e ataque de dois contra dois



Fonte: Bayer (1994, p. 106).

O autor não expõe uma explicação detalhada do exercício. Mas supomos que o objetivo seja colocar os defensores e os atacantes em situações de confronto direto. Nesse sentido, enquanto A e A' tentam realizar passes e se deslocam a fim de

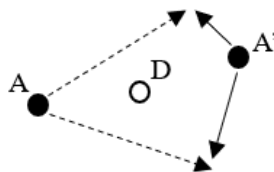
buscar novos espaços para receber a bola, D e D' tentam interceptar ou dissuadir, conforme mostram as setas. Aparentemente, no exercício, não há um alvo a ser atingido para além do próprio jogador que deve receber a bola.

Quanto às intenções táticas, o autor dá alguns “conselhos” a observar, evidenciando a forma de agir, por exemplo²⁵, sobre um atacante portador da bola, imóvel ou em movimento:

Tornar difícil, ou melhor, impossível, o remate, aumentando a superfície de oposição máxima sobre a trajectória da bola, ou agindo sobre ele. Perturbar, travar, “parar”, ou tornar o passe difícil, ou melhor, impossível, recuperando a bola ou impedindo certas trajectórias. Impedir a progressão do atacante para a baliza impossibilitando-lhe o acesso a certas zonas ou “bloqueando-o”. (Bayer, 1994, p. 106).

Em relação ao ataque, o autor também apresenta diversos exercícios que, neste momento, podem contribuir para evidenciar o que seriam problemáticas gerais de jogo. Na figura a seguir, temos o exemplo de um exercício de dois atacantes (A, A') contra um defensor (D) que joga tentando recuperar a bola. Na situação, o atacante que possui a bola, para passá-la, deve ampliar seu campo de visão para que consiga perceber as possíveis ações de seu companheiro de ataque.

Figura 2 – Situação de ataque dois contra um



Fonte: Bayer (1994, p. 121).

Para conseguir efetivar os passes (na situação anterior e em outras situações), os jogadores de ataque não podem depender somente do deslocamento dos adversários e de seus erros de marcação, eles precisam procurar espaços disponíveis e levar em conta, principalmente, as ações dos outros companheiros de equipe e os espaços que eles vão conseguindo conquistar. Para isso, o jogador precisa ter possibilidade de desprender momentaneamente sua atenção da bola, a fim

²⁵ Outros exemplos ver Bayer (1994).

de buscar as informações necessárias para que possa desenvolver suas jogadas. (Bayer, 1994).

Esses exercícios apresentados por Bayer (1994) contribuem para que os jogadores treinem situações específicas de Jogo (momentos), o que fundamentalmente ajuda a compreender problemáticas gerais de Jogo e criar meios de como agir em situações que poderão estar presentes nas partidas. Nesse sentido, a possibilidade de atuação no jogo é um pouco mais real, pois os jogadores se deparam com problemas similares àqueles que efetivamente acontecerão, pois há uma certa integração entre as problemáticas de Jogo e as possibilidades de solucioná-las.

As chamadas intenções táticas, da forma como se apresentam com as nomenclaturas utilizadas, parecem muitas vezes um manual do que fazer diante de possíveis situações que acontecem no jogo. Não que isso não seja importante, mas o entendimento dessas intenções precisa ser precedido de uma compreensão geral sobre o Jogo como um todo. Afinal, quais os conhecimentos de Jogo que fazem emergir essas intenções? Se tomarmos, por exemplo, a intenção de defesa “jogo sobre o portador da bola”, temos as opções “pressionar” ou “controlar a distância”; mas afinal, em que momento eu escolho pressionar e em que momento a melhor opção é controlar a distância? E o que significam exatamente essas ações de Jogo? Essas respostas só são possíveis a partir da compreensão da totalidade do Jogo. É claro que, ainda assim, o jogador pode se apropriar do Jogo de modo mecânico: “quando acontecer isso eu faço isso”. Assim, mesmo que a forma aparente de tratar didaticamente o Jogo tenha mudado em relação ao modelo tradicional, há ainda uma fragmentação do Jogo em partes. Essa fragmentação impede que os jogadores tomem consciência dos conhecimentos gerais e específicos do Jogo Coletivo, pois eles acabam não conseguindo explicitar todos os nexos que os compõem.

Além de Bayer (1994), Mahlo (1979) também centra suas explicações nas ações táticas de Jogo, porém amplia o debate acerca de aspectos fisiológicos e psicológicos para as tomadas de decisão individuais e coletivas dos jogadores. Ele afirma:

A análise da acção táctica na actividade desportiva não tem por objetivo a acção concreta tomada isoladamente, mas a acção táctica geral, individual e colectiva, que comporta todas as características típicas de inumeráveis acções tácticas concretas tomadas isoladamente. Entendemos por acção de jogo a combinação significativa, mais ou menos complicada, de diversos

processos motores e psíquicos, indispensáveis à solução dum problema nascido na situação de jogo, e não a mais pequena operação de actividade, que pode até ser um movimento isolado, isto é, um processo puramente motor (Mahlo, 1979, p. 33).

Partindo desse entendimento, o autor propõe três fases fundamentais, sucessivas e interdependentes da atividade de Jogo. Cada uma delas possui algumas particularidades fisiológicas e psicológicas²⁶. Apresentamos, no Quadro 7, as nomenclaturas utilizadas por Mahlo (1979):

Quadro 7: Fases da ação e suas particularidades fisiológicas e psicológicas

| Fases da ação | Particularidades fisiológicas e psicológicas |
|--|--|
| A percepção e a análise da situação (conhecimento da situação) | A amplitude de visão Os cálculos ópticos-motores O significado tático da percepção no jogo A rapidez da percepção e da análise da situação |
| A solução mental do problema (representação de uma tentativa) | As formas do ato tático no jogo Os níveis do pensamento tático A qualidade da solução mental Os conhecimentos e as experiências táticas O estudo dos fatores decisivos da solução mental |
| A solução motora do problema (solução prática) | As particularidades da motricidade do jogo A utilização tática das combinações gestuais A ação coletiva As qualidades físicas elementares |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mahlo (1979).

Das fases expostas no Quadro 7, tomamos a primeira delas (percepção e análise da situação) justamente por estar nela destacada o *conhecimento* da situação. Evidenciamos o *significado tático da percepção no jogo* para tentarmos identificar o que o autor considera importante a partir dessa particularidade. Ele afirma que para que seja possível perceber e analisar as situações de Jogo, é necessário separar aquilo que é essencial daquilo que é acessório em um curto espaço de tempo.

Os conhecimentos táticos adquirem-se sobretudo na actividade mental criadora que é também um prefácio ao progresso qualitativo ulterior das formas da percepção e de análise da situação, para além do papel directo que tem na solução do problema apresentado. Toda percepção significativa deixa marcas na memória. A repetição duma percepção provoca a reprodução dessa percepção e também dos pensamentos que a acompanham. É importante para a sequência da solução, uma vez que a percepção renovada de uma situação está associada a acções que poderão resolver esta última. E assim nascem os conhecimentos e as experiências

²⁶ Não vamos dissertar sobre cada uma delas, nosso objetivo é apenas mostrá-las para que seja possível termos uma visão geral da produção do autor.

táticas, que são tanto mais sólidas quanto a sua aquisição for consciente e a sua reprodução frequente (Mahlo, 1979, p. 68).

Quando o autor discorre sobre a segunda fase da ação (a solução mental do problema) e aborda a particularidade *conhecimentos e experiências táticas*, expõe que

A aquisição de conhecimentos táticos é, por um lado, o produto dum acto consciente na actividade concreta do jogo, e é por outro, o produto dum processo pedagógico orientado que se deve desenvolver segundo princípios didácticos, e segundo os princípios duma metodologia própria para cada jogo em particular (Mahlo, 1979, p. 99).

Concordamos com o autor quando ele afirma a aquisição de conhecimentos táticos de Jogo como produto da própria atividade de Jogo, o que se dá a partir de um processo pedagógico orientado. Porém, o autor não deixa claro quais são esses conhecimentos de Jogo. O que ele chama de “fases da ação” pode até nos dar alguns indicativos importantes sobre os processos que envolvem as ações dos jogadores, ou ao menos como elas deveriam ocorrer. Já as particularidades fisiológicas e psicológicas são basicamente as especificidades que precisam ser desenvolvidas nos sujeitos para que joguem cada vez melhor.

Nesse sentido, consideramos que por mais que Mahlo (1979) nos ofereça aspectos importantíssimos para pensarmos no ensino do Jogo Coletivo, ainda não resolve a problemática dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Isso porque, conforme mencionamos nos capítulos anteriores, é necessário que os sujeitos se apropriem teoricamente dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Para que essa apropriação seja possibilitada, os estudantes precisam ter acesso aos conhecimentos teóricos.

Quando disserta sobre os métodos gerais de educação do ato tático, Mahlo (1979) propõe o que deveria ser feito na formação tática teórica:

- a) Transmitindo princípios e conhecimentos táticos sistematizados que correspondem ao comportamento de adaptação em jogo (por exemplo, pela apresentação de alternativas para múltiplos ataques, em função do comportamento do adversário);
- b) Desenvolvendo prioritariamente o pensamento tático criador (fazer resolver pelos jogadores situações que lhes são apresentadas sob a forma de problemas, fazê-los participar na preparação tática do desafio, e na crítica que se faz depois dele se ter realizado) (Mahlo, 1979, p. 146).

Fazer com que os estudantes tenham a possibilidade de resolver situações-problema decorrentes do próprio jogo é de fundamental importância. Porém, a possibilidade de desenvolvimento do pensamento tático criador se dá mais facilmente, ou com mais qualidade, quando os estudantes se apropriam teoricamente dos conhecimentos específicos do Jogo Coletivo. Mas para isso acontecer, o professor deve ter claro quais são esses conhecimentos. Afinal, as ações táticas não devem ser pensadas e apreendidas apenas a partir de situações singulares (como um processo adaptativo), ou seja, não basta que sejam apresentadas uma série de alternativas de ataque ou defesa baseadas somente na atuação da equipe oposta.

A partir dos descritores apresentados por esses autores, destacamos os avanços sobre a compreensão do Jogo Coletivo que estão presentes em suas obras. Ainda que eles não alcancem as necessidades latentes do ensino escolar, contribuem para o processo de sistematização dos conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo que estamos propondo nesta tese.

Nossa proposição de uma sistematização dos conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo parte da compreensão de Nascimento (2014) de que no Jogo temos como central a *relação entre objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo*, o que se sintetiza na ideia defendida pela autora de que o Jogo possui como relação essencial o *controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço*.

Nascimento (2014) dialoga com os mesmos autores nos quais nos apoiamos ao propor esta síntese, porém ela avança no sentido de apresentar, de forma mais direta, a problemática presente na relação entre ataque e defesa no Jogo. Enquanto os autores citados apresentam sistematizações levando em consideração, principalmente, os aspectos aparentes do Jogo, Nascimento (2014) propõe uma conceituação que evidencia os aspectos essenciais do objeto em questão, que ultrapassa seu caráter imediato, visual, ou seja, uma conceituação teórica. Nessa proposição ainda não estão evidentes os conhecimentos acerca do Jogo a serem ensinados e aprendidos, mas ela nos dispõe as bases para que possamos avançar nesse sentido.

Segundo a autora (2014, p. 167), qualquer jogo possui como “*alvo-objetivo geral, a relação de controle da oposição do outro pelo controle do espaço de jogo*”. Esse significado específico sintetiza o conteúdo geral com que os sujeitos precisam atuar, qual seja, a *criação de situações técnico-tático-estratégicas de oposição* em

relação à existência de “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*”.

Na especificidade do Jogo Coletivo, o *alvo* só existe na sua relação interna com o *objetivo*, bem como o *objetivo* só existe na relação com o *alvo*. Quando analisamos um Jogo Coletivo na sua aparência, dizemos que o alvo, por exemplo, é, a baliza, a bandeira, a cesta ou até mesmo o oponente, mas nenhum desses elementos se põe verdadeiramente como alvo.

O conceito de *alvo* não se reduz a simples materialidade palpável de um objeto ou coisa [...]. O *alvo* existe somente na sua relação interna com os *objetivos* que se direcionam a ele, ao mesmo tempo em que o objetivo só se materializa na sua relação com um determinado *alvo*. O *alvo* em si (em sua materialidade sensível) não apresenta ainda qualquer sentido na estrutura da atividade de *controle da ação corporal do outro*. Para ganhar sentido ou “vida”, ele precisa estar conectado com o *objetivo* com o qual se agirá, conexão essa que fará emergir o *problema geral e fundamental* que deve ser resolvido na atividade em questão (Nascimento, 2014, p. 167).

Para compreendermos qual o alvo da atividade de Jogo Coletivo, é necessário identificar seu problema geral e fundamental, que nesse caso é o *domínio de um determinado espaço que está sendo disputado por duas (ou mais) equipes*. Nos jogos coletivos, o domínio do espaço se dá a partir da divisão de tarefas pelos membros da equipe. Os sujeitos que jogam precisam se perceber como parte de um coletivo que atua a partir do mesmo objetivo. Não existe uma função em jogo que seja mais importante que outra. Essa compreensão é fundamental para que todos possam exercer o papel que foi definido previamente, pois, caso contrário, corre-se o risco de a ocupação de espaço não ser eficiente. A divisão de tarefas requer a especialização de papéis em jogo, ou seja, para cada papel há uma função relacionada com objetivos intermediários que necessitam ser alcançados/criados para que seja possível atingir o objetivo-fim do jogo, que é o objetivo-fim da equipe.

No próximo tópico, passamos a apresentar as cenas que contribuirão para as discussões acerca dos conhecimentos de ensino do Jogo Coletivo.

4.2 ANÁLISE DAS CENAS DE JOGO

Para apresentarmos as discussões e proposições sobre os conhecimentos do Jogo a serem ensinados e aprendidos, lançamos mão da seguinte ação metodológica: a análise de *cenas de jogo*. Essas cenas, fictícias em sua existência

singular, podem ser consideradas concretas em sua condição de expressarem situações particulares de Jogo envolvendo a problemática geral de domínio do espaço, considerando a existência de objetivos mutuamente opostos entre si. Essas cenas foram construídas a partir de três jogos específicos: o jogo conquista das bolas; o pique-bandeira e o jogo dos sete passes.

A análise das cenas buscou evidenciar um sistema de problemáticas existentes nos Jogos Coletivos necessário de ser percebido pelos jogadores. Ao mesmo tempo, buscou anunciar o sistema de *conhecimentos* que responde a tais problemáticas e permite uma atuação cada vez mais voluntária e criadora no Jogo Coletivo: 1. *Os objetivos e condições iniciais de Jogo a partir dos quais se atua podem trazer vantagens ou desvantagens para os resultados da partida que não são diretamente controladas pelos jogadores, mas é a partir deles que os jogadores podem criar novos objetivos e condições para si.* 2. *As situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final.* 3. *A criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas se dá a partir do nível de conhecimento que se tem do Jogo (objetivos e condições), das informações que se tem sobre os jogadores com quem se joga (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas.* 4. *As ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe, ou seja, a técnica, a tática e a estratégia se apresentam como unidade no Jogo Coletivo.*

4.2.1 A relação entre objetivos e condições dadas de Jogo e objetivos e condições criadas

As regras de um jogo nos informam sobre os *objetivos específicos* a serem alcançados e as *condições iniciais* a partir das quais se atua (o espaço, tempo, modos de ações válidas etc.), propondo um quadro geral sobre “o que fazer” e “como fazer”. Esses elementos presentes nas regras podem aparecer para cada jogador de forma menos ou mais consciente, isto é, como “fins” a serem diretamente seguidos ou como meios com os quais criam-se novas ações de Jogo. Isso se dá na medida em que se percebe que *os objetivos e condições iniciais de Jogo a partir dos quais se atua podem trazer vantagens ou desvantagens para os resultados da partida que não são*

diretamente controladas pelos jogadores, mas é a partir deles que os jogadores podem criar novos objetivos e condições para si. Assim, perceber, analisar e atuar na relação entre *objetivos e condições dadas pelo Jogo* e *objetivos e condições criadas pelos jogadores* apresenta-se como uma primeira unidade conceitual a ser destacada em nossa análise.

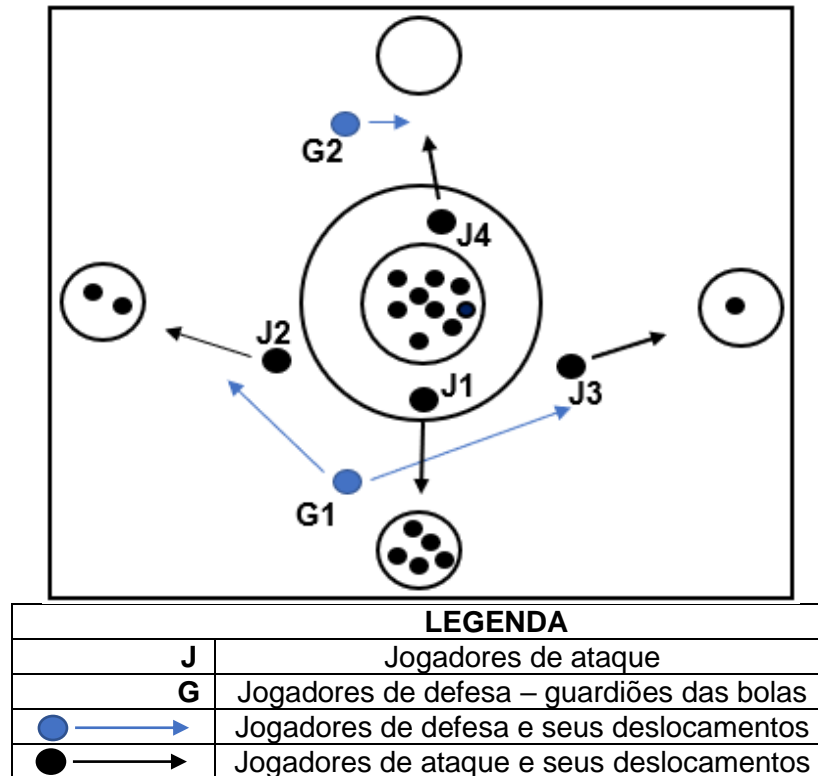
Apropriar-se dos objetivos e condições dadas de Jogo é um pressuposto para atuar em qualquer manifestação dessa atividade da cultura corporal. Porém, criar novos objetivos e condições de Jogo exige processos de aprendizagem cada vez mais sofisticados e sistemáticos, o que coloca para a atividade pedagógica a necessidade de sistematizar o processo de *criação de objetivos e condições de Jogo* como um *conhecimento* a ser ensinado.

A ocupação consciente do espaço, como componente chave a ser pensado quando se busca *criar objetivos e condições de Jogo*, não é algo possível de apreender sem que percebamos situações concretas de jogo. A ocupação consciente do espaço deve estar de acordo com os objetivos e condições que vão sendo criadas pelo coletivo que joga, no sentido de buscar produzir modos de ação que visem criar vantagens para si e desvantagens para o outro. Assim, destacamos a seguinte **problemática específica** de Jogo: *como criar objetivos e condições que permitam ocupar de forma consciente e coletiva o espaço de Jogo de modo a imprimir vantagens para a equipe e/ou desvantagens para a equipe oposta?*

Para observarmos como essa problemática expressa um conhecimento a ser ensinado e aprendido no trabalho pedagógico com o Jogo, buscando mostrá-lo em suas relações gerais, particulares e singulares, analisaremos três cenas diferentes. Iniciaremos destacando uma cena do jogo *conquista das bolas*²⁷.

²⁷ Esse jogo é fruto dos nossos estudos de mestrado, na ocasião nomeado de jogo das bolas e bambolês. Porém, em estudos e transformações posteriores, passamos a chamá-lo de conquista das bolas. O jogo conquista das bolas não será apresentado, neste trabalho, na íntegra, com todas as suas modificações. Mas é importante mencionar que originalmente o jogo sofreu diversas modificações estruturais para possibilitar o trato dos conhecimentos correspondentes ao Jogo Coletivo. Esse processo completo pode ser visto em Milak; Ortigara (2022).

Figura 3: Cena 1 – Objetivos e condições iniciais e objetivos e condições criadas no jogo conquista das bolas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os jogadores J1, J2, J3 e J4 são atacantes e têm por objetivo pegar o máximo de bolas do círculo central e levar para seus bambolês de origem. Os jogadores G1 e G2 são guardiões das bolas (defensores) e têm por objetivo impedir que os jogadores J levem as bolas do bambolê situado dentro do círculo central para seus próprios bambolês. Como condição geral e inicial do jogo, tem-se: a) cada jogador só pode pegar uma bolinha por vez; b) se o jogador G encostar em quem está com a bola fora do círculo central, a bola é recuperada e retorna ao seu lugar de origem; c) para vencer o jogo, os atacantes devem pegar 30 bolas em 2min, caso contrário, os guardiões ganham.

Nota-se que nessa forma do jogo, *conquista das bolas*, a existência de objetivos mutuamente opostos se apresenta de forma simples, ou seja, cada jogador desempenha apenas um papel no jogo, ou de defensor ou de atacante. Ademais, as regras não pressupõem, inicialmente, ações coletivas dos sujeitos que jogam, o que não significa que os jogadores não possam atuar coletivamente.

Na cena 1, J1 possuía mais bolas em seu bambolê que os demais jogadores de ataque (J2, J3, J4). Compreender esse resultado exige entender – ou

analisar – o quadro de possibilidades a partir do qual cada um desses jogadores atuou, o que envolve, igualmente, analisar as próprias decisões que cada jogador vai assumindo. Nessa cena, J2 e J3 arriscam de forma mais constante a saída do círculo central para atingir o objetivo de “pegar o máximo de bolinhas e levar para seu bambolê”, direcionando o foco de atenção de G1 a esses jogadores. Essa *condição de jogo criada* por J2 e J3 atua, para J1, como uma *condição inicial* que, nesse caso, tende a favorecer as suas próprias atuações. Em virtude do foco de G1 nos jogadores J2 e J3, J1 pôde – ao pegar a bola do bambolê central – perceber a saída dos jogadores J2 e J3 que se deslocavam para os seus bambolês e aproveitar o momento de deslocamento de G1 para um dos lados para ir ao seu bambolê. Nesse caso, o relativo sucesso de J1 em atingir os objetivos de jogo está relacionado às ações criadas por J2 e J3 que, pela disposição espacial em que atuavam, traziam-lhe vantagens.

Nessa mesma cena, temos J4 que atua em *condições iniciais* nas quais enfrenta sozinho G2. Essa condição pode ter se dado, por exemplo, pela falta de ação coletiva dos guardiões, pela falta de percepção ou mesmo por uma decisão de G2, que pode ter resolvido cuidar somente do ataque de J4, por julgar ser o mais ágil dos quatro atacantes.

Com essa situação podemos perceber que o sucesso de J1 parece ter sido condicionado muito mais pelas condições iniciais a partir das quais atuou do que por uma suposta maior habilidade, comparativamente a J2, J3 e J4. Embora J1 possa ter mobilizado de forma mais aguçada a percepção sobre o jogo (talvez vinculado a um conhecimento prévio sobre como aproveitar espaços vazios no jogo e a possibilidade que teve de observar e agir levando em consideração a presença de outros jogadores atuando ao seu lado, que desviavam a atenção do guardião), podemos dizer que, nesse caso, as condições geradas pelos jogadores J2 e J3 atuaram de forma decisiva para os resultados possíveis obtidos por J1.

Nesse sentido, levando em consideração as condições descritas na cena 1, J1 pode ter agido tanto de forma consciente e intencional (se aproveitando dos momentos de distração de G1) quanto seu sucesso pode ter sido uma casualidade²⁸

²⁸Nesse primeiro tópico, aparecerá algumas vezes o termo “acaso” ou “casualidade”. É importante mencionar que o que queremos dizer é que possivelmente, ao realizar as ações de Jogo, as crianças ainda não tenham consciência dos motivos que levaram a realizá-las e, justamente, a continuidade da exposição dos conhecimentos de Jogo visa o desencadeamento de um processo que torne a criança

(no caso, o jogador realizou a partida direcionado ao objetivo imediato de pegar as bolas do círculo central, sem perceber o quanto os jogadores ao seu lado interferiram em sua ação). Mas é importante dizer que a condição inicial de jogo que estava posta para J1 possibilitava a criação de potenciais ações de *cobertura ofensiva*²⁹, o que tendia a lhe trazer vantagens de jogo, ao contrário de J4, que atuou em uma condição que, em virtude da situação 1x1 em que se encontrava, permitia a criação apenas de técnicas individuais (velocidade na corrida, realização de fintas etc.).

Com a cena, é possível dizer que temos, em potencial, a criação de condições e objetivos de jogo a partir das condições iniciais dadas. As regras desse jogo não pressupõem a existência de ações coletivas dos sujeitos, ou seja, para atuar no jogo, os jogadores não precisam produzir, necessariamente, ações coletivas. Porém, o jogo – em sua dinâmica espacial – possibilita criar ações coletivas de forma intencional. Nessa mesma cena, por exemplo, os jogadores J1, J2 e J3 poderiam combinar o exato momento em que os três sairiam da zona de proteção, com isso a possibilidade de todos terem sucesso no ataque aumentaria, já que a regra pressupõe um número maior de atacantes do que de defensores. Além disso, poderiam incluir J4 nas atuações coletivas, tentando chamar a atenção de G2. Os guardiões (G1 e G2), por outro lado, por mais que estivessem em um número menor, poderiam cuidar cada um de dois atacantes ou de espaços específicos do campo, o que possibilitaria atrasar o sucesso dos ataques.

Quando uma criança joga pela primeira vez um jogo até então desconhecido por ela, algumas ações que ela realiza podem se dar ao acaso, a partir das regras e/ou condições criadas pelos demais jogadores. Dizer que essas ações se dão ao acaso não significa dizer que elas não possam ser fruto de algum conhecimento prévio que a criança possua sobre jogo, inclusive é provável que sejam. Porém, uma coisa é dizer que a criança encontre meios para resolver imediatamente situações que vão surgindo para ela, outra coisa é dizer que aquelas ações sejam realizadas de forma consciente e intencional. Isso não significa que após termos consciência sobre as possibilidades de ação no jogo não continuem a acontecer situações ao acaso, porém essas passam a ocupar para o jogador um outro patamar

cada vez mais consciente de suas ações no Jogo. Isso não significa dizer que após termos consciência sobre as possibilidades de ação no Jogo, não aconteçam situações ao acaso, porém essas situações se dão em outro patamar de complexidade, ou seja, carregadas de intencionalidade.

²⁹ Trataremos dessa ação de jogo posteriormente.

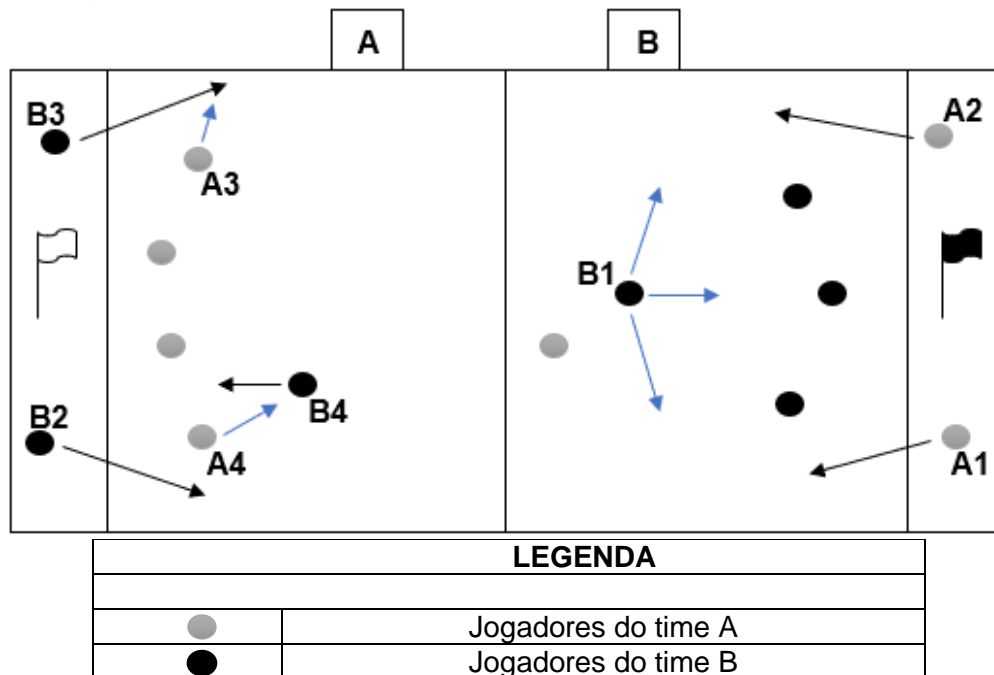
de complexidade, ou seja, passam a existir em um sistema de percepção e atuação no Jogo carregadas de intencionalidade. Como diz Lukács (2013, p. 48),

[...] enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica um pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins.



Se para alguns jogos as ações dos jogadores podem ocorrer a partir de um componente casual “maior”, para outros a intencionalidade constitui uma exigência mesmo diante das casualidades que sempre surgirão nas partidas.

Dando continuidade à análise sobre a relação entre condições de Jogo dadas e condições de Jogo criadas, destacamos uma segunda cena para análise a partir do jogo *pique-bandeira*³⁰.

Figura 4: Cena 2 – Objetivos e condições iniciais e objetivos e condições criadas no jogo pique-bandeira



³⁰ O objetivo geral do jogo é capturar a bandeira situada na zona da equipe oponente, carregando-a até o seu espaço de jogo de defesa. Para tal, e como condições iniciais ou regras, tem-se: a) os jogadores não podem entrar no seu espaço de defesa onde se encontra a bandeira (zona da bandeira); b) cada equipe possui seu espaço de jogo tanto de defesa quanto de ataque; c) para evitar que o oponente chegue até a zona da bandeira, basta tocá-lo quando ele estiver no espaço de ataque e ele deverá ficar paralisado no mesmo local; d) os jogadores pegos (paralisados) poderão ser salvos por um colega da equipe que não foi pego, bastando que este toque no jogador; e) se um jogador sair com a bandeira da zona e for pego antes de chegar ao seu espaço de defesa, o jogador fica paralisado neste local e a bandeira deve ser devolvida à zona.

| | |
|---|--|
|  | Jogadores de defesa e seus deslocamentos |
|  | Jogadores de ataque e seus deslocamentos |

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A cena 2 retrata a síntese de atuação das equipes A e B que se repetiu ao longo de quatro³¹ partidas no jogo pique-bandeira. Nessas partidas, os jogadores A1 e A2 da equipe A não conseguiram chegar ao seu espaço de defesa com a bandeira. Já os jogadores B2 e B3 da equipe B conseguiam alcançar o objetivo de jogo. Assim como na cena analisada do jogo *conquista das bolas*, os resultados desses jogadores (B2 e B3) e, particularmente, o “sucesso” alcançado pela equipe B e o “insucesso” da equipe A precisam ser analisados e compreendidos pelos jogadores a fim de que possam atuar de forma cada vez mais intencional.

Nota-se, em primeiro lugar, que as equipes A e B determinaram igualmente que quatro jogadores ficariam na defesa e três se deslocariam para o ataque. Todos os jogadores da defesa do time A estão posicionados de modo a formar uma linha próxima à zona da bandeira. Os jogadores da equipe B também assim se posicionam, exceto B1, que está próximo ao centro do espaço de jogo.

Sendo assim, na situação descrita na cena 2, B2 e B3 e A1 e A2 *atuam a partir de condições iniciais distintas*. Os jogadores da equipe A se deparam com B1 ocupando, casualmente ou intencionalmente, o centro do espaço de jogo, o que gera, objetivamente, situações potenciais de *cobertura defensiva*³² na equipe B, dificultando as ações de A1 e A2. Por outro lado, os jogadores da equipe B atacam a partir do posicionamento de uma equipe que ocupa, em linha, o espaço próximo à zona da bandeira, gerando espaços vazios nas laterais. Sendo assim, ainda que A1 e A2 executassem as mesmas ações de ataque que B2 e B3 (pequenas fintas para ludibriar a defesa; a mesma velocidade de corrida etc.), compreende-se que os resultados distintos obtidos com essas mesmas ações de ataque – do lado da equipe B, sistemático sucesso, e do lado da equipe A, sistemáticos “insucessos” – deram-se sobretudo pelas *condições iniciais* a partir das quais cada jogador atuava, ocasionadas pelo modo como a defesa adversária se posicionava.

Se pensarmos, agora, nas possibilidades que fizeram B1 se posicionar naquele ponto específico do espaço de jogo, poderíamos dizer: a) Ele pode ter se

³¹ O número de partidas, assim como as cenas, é fictício. Significa dizer que já havia uma certa constância na atuação da equipe.

³² Trataremos dessa ação posteriormente.

colocado naquela posição por ter, casualmente, congelado um jogador da equipe A e se mantido de guarda para que ele não fosse descongelado. Contudo, assumindo essa posição, percebeu que poderia ajudar pegando os jogadores que estavam de posse da bandeira, tomando isso como uma possibilidade de atuação nas partidas posteriores; b) Ele compreendeu que ali poderia ter um campo de visão um pouco mais amplo, conseguindo antecipar as ações de A1 e A2. Se assim fosse, poderíamos concluir que esse jogador já tinha um certo conhecimento sobre o jogo e sua problemática geral de ocupação do espaço, agindo de forma intencional e buscando realizar ações que evidenciavam a *cobertura defensiva*.

Na cena também é possível destacar a atuação de B4 e A4. B4, na tentativa de chegar até a zona da bandeira, tira a atenção de A4 e este, na tentativa de pegar B4, acaba deixando espaço livre de jogo para B2. B3 contribui também para a jogada de B2, saindo da zona da bandeira e chamando a atenção de A3 e, possivelmente, de, pelo menos, mais um jogador da defesa. Essas ações realizadas por esses jogadores podem ter sido também produzidas ao acaso: B4, por exemplo, poderia estar se dirigindo para a zona da bandeira para tentar tomar a bandeira para si, enquanto B3 poderia apenas estar saindo, desistindo do ataque, por não ter conseguido pegar a bandeira antes de B2³³. No entanto, as situações de jogo realizadas por B2, B3 e B4 poderiam ter sido elaboradas de forma consciente e coletiva pelos três jogadores de ataque. As ações de B3 e B4, por exemplo, poderiam ter sido deliberadas, como um meio de atrair a marcação para si e deixar mais espaço de jogo para as ações de B2, emergindo uma situação de *cobertura ofensiva* na equipe B. Se fosse assim, haveria já um outro nível de relação entre “objetivos e condições dadas” e “objetivos e condições criadas” de Jogo.

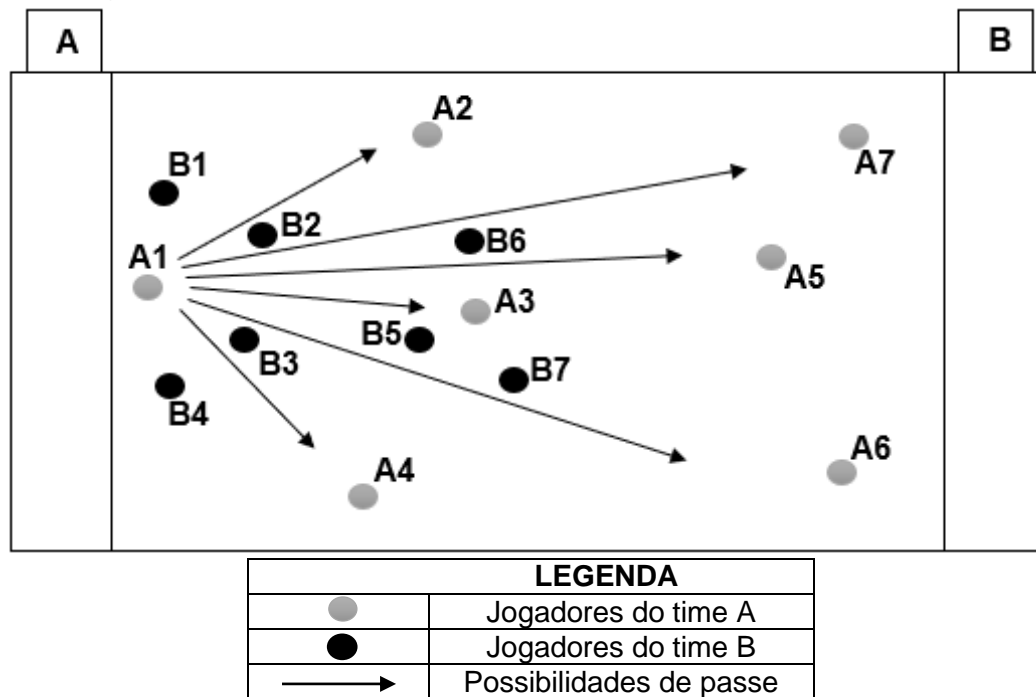
No pique-bandeira, a existência de objetivos mutuamente opostos se apresenta de forma complexa, ou seja, as equipes ocupam simultaneamente os papéis de ataque e defesa. As regras de jogo indicam a existência de duas equipes que buscam atingir o objetivo de capturar a bandeira uma da outra, mas por mais que a regra indique a existência de equipes, não necessariamente temos em jogo atuações coletivas dos sujeitos que jogam, nem de ataque, nem de defesa. Porém,

³³ Isso é bastante comum de acontecer, pois os jogadores de ataque frequentemente disputam a posse da bandeira. Se compararmos, levar a bandeira ao centro é como fazer um gol no futebol.

caso as equipes não comecem a criar situações coletivas, possivelmente as situações de sucesso ficarão cada vez mais raras.

Dando continuidade a esse primeiro sistema de conhecimento que estamos analisando, apresentaremos a última cena desta subseção, a partir do jogo dos sete passes³⁴.

Figura 5: Cena 3 – Objetivos e condições iniciais e objetivos e condições criadas no jogo dos sete passes



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena 3, o jogador A1 tem a posse do instrumento de jogo. Seu objetivo e de sua equipe é fazer com que o instrumento de jogo seja recebido por um dos membros da equipe dentro da base protegida pela equipe oponente. Uma condição

³⁴ O *objetivo* geral do jogo é fazer com que o instrumento de jogo seja recebido por um dos membros da equipe dentro da base (espaço demarcado situado nas extremidades do campo de jogo) protegida pela equipe oponente depois da realização de sete passes. *Regras*: a) o jogo é disputado por duas equipes de sete jogadores; b) o instrumento de jogo (bola) inicia com uma das equipes próximo da sua base de defesa; c) a equipe deve realizar sete passes até que o instrumento seja recebido por alguém da equipe na base de ataque; d) o jogador que está em posse do instrumento não pode se deslocar; e) o jogador tem 10 segundos para realizar o passe; f) quem está com a posse do instrumento não pode ser impedido de realizar o passe, por isso o marcador deve ficar a pelo menos 1m de distância; g) se o instrumento de jogo cair, deverá ser observado o último toque, e o instrumento irá para a equipe oposta do último que tocou; h) quando o instrumento cair, ele deve recomeçar do local onde caiu; i) se o instrumento sair pela lateral, sua posse deve ser da equipe oposta de quem tocou por último; j) se o instrumento sair pela linha de fundo e a posse for da equipe que está atacando a base próximo à linha, o instrumento deve ser repostado na lateral próximo à base; se a posse for da equipe de defesa, o instrumento recomeça do local de início de jogo.

inicial desse jogo é que o ponto só pode ser marcado após a realização de sete passes entre os membros da equipe. Além disso, quem está em posse do instrumento (no caso, A1) não pode se deslocar e quem marca o jogador com o instrumento não pode tirá-lo das mãos do oponente (só pode interceptá-lo). Na presente cena, A1 está sendo marcado por quatro jogadores da equipe B. O jogador A3 atrai a atenção de outros três jogadores da equipe B para si. Os jogadores A2 e A4 ficam potencialmente livres de marcação e se apresentam como opções mais viáveis para receber o instrumento de jogo, recebendo de A1 quase todas as vezes. Os jogadores A5, A6 e A7 ficam mais distantes do jogador A1 e dos jogadores de defesa, mas tornam-se opções de passe somente considerando a possibilidade de A1 conseguir executar passes a longa distância e, por sua vez, A5, A6 e A7 serem bons receptores de passes longos.

Algo bastante comum de acontecer quando uma equipe começa a jogar o jogo dos sete passes (ou qualquer outro jogo que envolva um instrumento de jogo “vivo”) é dirigir a atenção ao instrumento de jogo. Na situação descrita na cena 3 é isso que acontece. Os jogadores da equipe B marcam prioritariamente A1, por estar com o instrumento de jogo, e marcam B3 por ele estar em um espaço, no geral, mais imediatamente perceptível: o corredor central. Nessa mesma cena, a ação de cada membro da defesa, contudo, é individual, e a única intenção que possuem é de tentar capturar para si o instrumento de jogo. Nesse caso, ainda não se percebem enquanto um coletivo que pode criar condições novas de jogo que permitam a interceptação do instrumento. Isso não significa que a interceptação não possa acontecer, mas caso aconteça, dar-se-á, possivelmente, por erro da equipe que está atacando ou por uma ação individual de sucesso.

Do mesmo modo, reconhecer o êxito da equipe em atingir o objetivo de jogo não significa dizer, ainda, que os jogadores tenham atuado conscientemente e de forma coletiva. Uma hipótese é que A1 precisava realizar o passe, A3 poderia querer muito estar com a posse do instrumento e por isso teria se colocado num lugar em que, para ele, seria de maior visibilidade por A1, mas não percebeu que também seria de maior visibilidade para os defensores. Os jogadores A2, A4, A5, A6 e A7 poderiam estar naquelas posições por acaso, tentando evitar, inclusive, a participação efetiva no jogo.

Ao mesmo tempo, se estivessem agindo de forma consciente e coletiva, A3, percebendo o posicionamento dos jogadores A2 e A4, poderia ter chamado atenção para si no intuito de impedir que os jogadores da defesa os marcassem,

configurando uma ação de *cobertura ofensiva*. Os jogadores A2 e A4, atuando também de forma consciente, ocupariam um lugar no espaço que facilitaria a realização do passe, mostrando uma certa compreensão sobre a *linha de passe*³⁵. Os jogadores A5, A6 e A7 poderiam estar naquelas posições esperando um passe longo ou prevendo uma possível continuidade de passes. Caso não tivéssemos presentes no jogo ações produzidas intencionalmente de forma coletiva, as condições iniciais dispostas ao jogador A3 seriam bastante diferentes das que estão dispostas aos jogadores A2 e A4, principalmente. Estes podem, a partir das condições iniciais colocadas a eles, começar a perceber que, estando naqueles locais do espaço, são menos visados pela defesa e tendem a receber mais passes. Assim, existe a possibilidade de começarem a criar condições de jogo, a agirem de forma mais consciente, ainda que individual, na direção de ocupação das laterais do espaço de jogo e não apenas o centro. Já o jogador A3 vê-se diante de condições iniciais desfavoráveis para receber a bola que, se não forem percebidas como tais, talvez não possibilitem mudanças nas suas ações de jogo.

No jogo dos sete passes, assim como no pique- bandeira, também temos a existência de objetivos mutuamente opostos se apresentando de forma complexa, ou seja, as equipes ocupam simultaneamente os papéis de ataque e defesa. Diferente dos outros jogos que vimos, o jogo dos sete passes parte do pressuposto de que os sujeitos que estão atacando precisam agir coletivamente. Isso se dá pela presença da regra de realização de passes. É claro que nem todos da equipe precisam agir coletivamente, bastam dois jogadores da equipe conseguirem alinhar as jogadas que é possível (embora não provável) ter sucesso no jogo. Já para a defesa, a regra não pressupõe ações coletivas, porém, para atuar no jogo com sucesso, elas são fundamentais. Ademais, dizer que as condições dadas pela regra requerem minimamente a ação coletiva dos sujeitos que atacam não quer dizer que os jogadores produzam, obrigatoriamente, de forma intencional, ações coletivas. Algumas ações de ataque podem ser de sucesso mesmo que realizadas ao acaso. O mesmo acontece quando as ações de defesa não são pensadas de forma coletiva, ou seja, eventualmente, a defesa, do jeito que estava disposta na cena, pode ter sucesso.

³⁵ Trataremos dessa ação posteriormente.

Nas três cenas apresentadas buscou-se destacar algumas relações de Jogo, entre elas o que seriam as condições e objetivos dados pelas regras e as condições e objetivos criados pelos próprios jogadores – intencionalmente ou não – e que passam a ser uma nova condição potencial para a atuação consciente e criadora dos jogadores. Para que esse conhecimento seja apropriado por todos os jogadores, o ensino precisa ser organizado com o intuito de fazer com que os sujeitos percebam essas condições e relações e passem a agir de forma criadora diante delas. Por isso reiteramos a relação entre *objetivos e condições dadas* pelo Jogo e *objetivos e condições criadas* pelos jogadores como a primeira *unidade de conhecimento* para o ensino do Jogo.

Criar voluntariamente objetivos intermediários e condições de Jogo é algo necessário de ser aprendido para se jogar de modo cada vez mais autônomo. Para tal, uma das primeiras condições a serem criadas é a atuação *coletiva* pelos membros da equipe. Como vimos anteriormente, nem toda regra pressupõe ações coletivas dos jogadores, ainda que se indique que todos possuem o mesmo objetivo a ser atingido. A ação coletiva requer a *ocupação consciente do espaço* por todos que jogam. Perceber, de acordo com a particularidade do Jogo, as formas possíveis de ocupação de espaço é primordial. Isso requer que cada jogador cumpra uma *função específica* em Jogo e que saiba quais são os *objetivos intermediários* que estão vinculados com aquela função que cumprirá no Jogo. Nesse sentido, quando falamos de atuação coletiva, necessariamente estamos falando de *especialização de papéis*, e, dentro de cada papel a ser exercido no Jogo, existem diferentes ações vinculadas a eles, por exemplo as *coberturas ofensivas e defensivas, os tipos de defesa e as linhas de passe*.

4.2.2 A criação intencional de ações coletivas de ataque e defesa

Partindo do pressuposto de que *agir de forma coletiva* é uma *condição de Jogo a ser criada* pelos sujeitos que jogam, pode-se pensá-la também como um conhecimento de Jogo que, como tal, carrega consigo diversas ações, as quais, em relação, ajudam-nos a compreendê-lo e explicá-lo. *As situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final.*

Compreender a problemática geral de *ocupação de espaço* no Jogo Coletivo nos permite perceber as problemáticas específicas que estão presentes e que precisamos resolver para, cada vez mais, produzir ações sofisticadas no Jogo. Nesse sentido, para o conhecimento que estamos tratando neste tópico, uma nova **problemática específica** se põe como necessária de ser resolvida: *como criar, intencionalmente, situações coletivas de vantagem no ataque e na defesa nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final?*

Um dos componentes que precisa ser compreendido para que se possa criar ações coletivas eficazes é a **especialização de papéis**, ou seja, entender que *cada sujeito da equipe precisa cumprir uma determinada função em Jogo e que as ações pensadas para essa função devem estar dirigidas para o objetivo comum da equipe é primordial para que um Jogo seja “bem jogado” por todos*. Dizer da especialização de papéis não significa, para nós, dizer que um jogador específico vai realizar, por exemplo, só a função de atacante, ou só a função de defensor, mas que cada jogador atua em uma partida orientado por objetivos intermediários. Especialização de papéis significa que quando um jogador tem a função, por exemplo, em uma determinada partida, de ficar na defesa, ele deve saber identificar quais são as possíveis ações a serem realizadas naquela função a partir dos objetivos intermediários que deverão ser atingidos no intuito de alcançar o objetivo-fim da equipe.

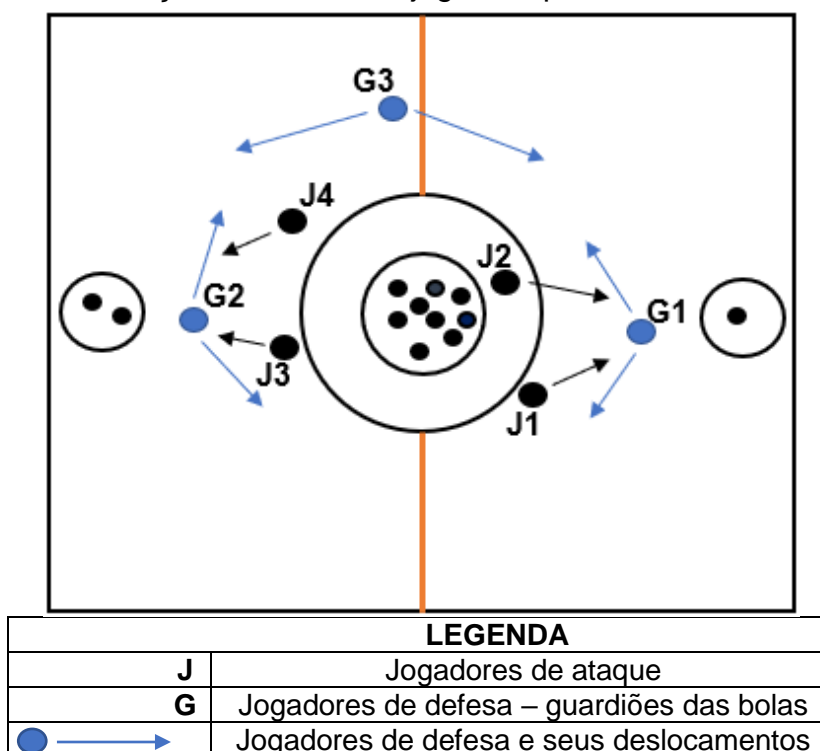
O esporte de rendimento utiliza a especialização de papéis no sentido de cada jogador se especializar em realizar sempre a mesma função no Jogo, porém, quando tratamos de jogadores iniciantes (como é o caso da escola), o ideal é que todos tenham a possibilidade de atuar nas diversas funções presentes nos Jogos Coletivos, ao contrário do que muitas vezes acontece: quando alguns se destacam mais em determinadas funções, acabam ficando limitados à realização somente delas (por uma decisão individual ou do coletivo). Isso gera uma certa limitação sobre a compreensão dos objetivos intermediários presentes em um jogo e, conseqüentemente, impede a compreensão da totalidade do Jogo.

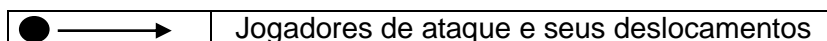
A divisão de tarefas em um Jogo Coletivo parece algo que está dado. Pressupõe-se que, a partir da compreensão sobre as regras de Jogo, os sujeitos passem a organizar as suas ações direcionando-as a buscar atingir os objetivos específicos do Jogo. Porém, talvez o maior desafio quando se ensina Jogo nas aulas

de Educação Física seja fazer com que os estudantes se percebam enquanto coletivo que joga. O mais comum é que, inicialmente, eles procurem, de forma individual e buscando protagonismo no Jogo, resolver os problemas postos de forma isolada. A partir do momento em que os estudantes começam a produzir ações coletivas no Jogo, é possível dizer que a consciência sobre as possibilidades de atuação está aumentando.

Na subseção anterior, apresentamos o jogo conquista das bolas (cena 1). Nele, as regras sugeriam a presença de dois guardiões no jogo, ou seja, dois jogadores que realizavam a função de defensores. Pelas condições iniciais dadas aos jogadores de defesa, por mais que agissem de forma coletiva, o fato de estarem em inferioridade numérica dificultava suas ações de jogo. Para o exemplo que segue, faremos duas modificações na regra, isto é, nas condições iniciais de jogo. Os jogadores de defesa passarão a atuar com três jogadores e os jogadores de ataque não terão bambolês fixos, eles terão apenas dois bambolês e deverão levar as bolas para qualquer um dos dois. Essas duas modificações têm o objetivo de: 1. Ampliar as possibilidades de ação para os defensores; 2. Contribuir para que os atacantes atuem de forma coletiva, com foco na captura do maior número de bolas possível para os bambolês que, agora, passam a ser de todos que atacam.

Figura 6: Cena 4 – Atuações coletivas no jogo conquista das bolas





Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Diante de constantes sucessos da equipe de atacantes que realizavam ataques simultâneos contra os guardiões G1 e G2, os jogadores de defesa passaram a pensá-la a partir da responsabilização de um guardião que deveria realizar *coberturas defensivas*. Na cena 4, os jogadores G1 e G2 têm a *função* de “marcar” o círculo central, evitando que os jogadores de ataque saiam com as bolas. G3 acompanha a movimentação dos colegas buscando pegar aquele jogador que passar pela defesa de G1 e G2. Temos nessa defesa, por mais simples que seja a *divisão de papéis*, duas funções diferentes: os jogadores que atuarão diretamente na neutralização dos atacantes (G1 e G2), e um outro que terá a função de *cobrir* (G3), ou seja, de pegar aqueles que conseguirem passar pela defesa inicial de G1 e G2. Ademais, para melhor organizar os papéis dos jogadores, cada um fica responsável por um espaço específico (demarcado pela linha laranja), evitando deslocamentos desnecessários. Na situação, os jogadores de ataque também estabelecem qual será a divisão de papéis no jogo. J1 e J2 procurarão atuar juntos, colocando as bolas capturadas no bambolê da direita. J3 e J4 também atuarão juntos e colocarão as bolas no bambolê da esquerda.

Os jogadores de defesa se posicionam no espaço de modo a ter um bom *ângulo de visão* de ambos os jogadores e buscam interceptá-los no caminho. Muitas vezes precisam optar apenas por um deles no momento do embate, pois é bastante difícil de se ter sucesso em uma oposição de 1x2. Porém, como dois dos jogadores de ataque levam as bolas para o mesmo bambolê, é possível dar conta de, eventualmente, pegar ambos.

O jogador que realiza a função de cobertura defensiva é G3. Ele é responsável por perceber as melhores oportunidades para contribuir com a defesa de G1 ou G2, criando situações de 2x2. Nesse sentido, a função primária de G3, na cena em questão, seria ficar atento, especialmente, aos jogadores J2 e J4, por estarem mais próximos do local em que ele se encontra. Uma segunda função seria perceber, a partir das atuações dos demais jogadores, tanto de ataque quanto de defesa, quais situações necessitariam de sua atuação com mais constância, ou seja, perceber as

*relações de forças e fraquezas*³⁶, tanto dos companheiros de equipe quanto dos jogadores atacantes. Assim, se em um primeiro momento a *função* de G3 aparece como expressão do objetivo geral de realizar coberturas defensivas durante o jogo, mediante um processo de análise das situações concretas criadas pelos jogadores – no ataque e na defesa –, no decorrer de sua atuação a *função* de G3 vai ganhando concretude em relação a objetivos intermediários específicos, por exemplo, marcar J4, que é o jogador que oferece maior perigo para a defesa ou, então, marcar o lado em que está G1, porque ele sozinho não está conseguindo evitar o sucesso do ataque.

Os jogadores de ataque também buscam atuar realizando coberturas ofensivas. J1, analisando ser mais ágil que J2, buscava sair primeiro do bambolê central, procurando atrair a atenção de G1 e abrir espaço para J2, ou seja, J1 cumpria de forma mais direta a função de *cobertura ofensiva* em relação a J2. J3 e J4 buscavam realizar ataques simultâneos, procurando ampliar as incertezas de G2 sobre quem tentaria pegar. J3 e J4 realizavam ações de cobertura ofensiva simultaneamente, buscando criar situações de *superioridade numérica* em relação aos defensores. J2 e J4 estavam sempre atentos à atuação de G3 e esperavam os momentos em que ele se dirigia ao lado oposto para atacar. Nota-se, então, o quanto a especialização de papéis ocorre não apenas *a priori*, na definição de quem será o que em um jogo, mas durante o desenvolvimento das partidas, a partir do reconhecimento e/ou criação de objetivos intermediários de Jogo.

Nas situações de ataque, para que seja possível criar condições vantajosas de jogo, os jogadores precisam compreender o objetivo final de cada um deles quando atuam de forma coletiva: capturar a bola para o bambolê em todos os ataques executados, sendo que em cada ataque realizado por ambos, pelo menos um dos dois terá que ter sucesso. Para tanto, conforme posto anteriormente, é necessário criar intencionalmente situações de superioridade numérica, ou seja, compreender a necessidade de instaurar condições nas quais sejam realizadas ações conscientes de *cobertura no ataque*. Em relação à defesa, como a regra determina a existência de uma inferioridade em relação ao número de atacantes e um tempo para completar o objetivo de ataque, os jogadores que defendem precisam ter consciência da necessidade de retardar cada vez mais as ações de ataque. Para isso, o

³⁶ Esses componentes serão tratados posteriormente.

posicionamento no espaço que permita a divisão de tarefas entre eles se põe como fundamental.

Para que seja possível criar situações de cobertura defensiva e ofensiva, os jogadores se organizam no espaço de modo a atuar a partir da leitura daquilo que possa trazer vantagens e economia de energia. Os jogadores de defesa, G1 e G2, atuam a partir de *zonas de defesa*, ou seja, cada um é responsável por defender um determinado espaço (conforme cena 4). A linha alaranjada divide o espaço em duas partes. G1 é responsável pelo lado direito e G2 pelo lado esquerdo. O posicionamento dos defensores no espaço deve, obrigatoriamente, levar em consideração a posição dos bambolês, afinal, os jogadores de ataque precisam levar as bolas até eles. Não faz sentido também, aos defensores, percorrer longas distâncias perseguindo os atacantes (realizando uma *marcação individual*), pois deixariam o bambolê livre para o outro jogador de ataque colocar as bolas capturadas. Essas informações, muitas vezes, parecem óbvias e imediatamente presentes na própria dinâmica do jogo. Mas não estão. É importante que façamos essas questões emergirem nas situações de Jogo para que os jogadores se apropriem e passem a agir de forma consciente diante delas. Jogadores iniciantes tendem a ter dificuldades em compreender os objetivos iniciais em um jogo e, sobretudo, em criar objetivos específicos. Muitas vezes perseguem por longas distâncias os jogadores que estão com a bola e se antecipam em relação à saída do jogador do círculo central, ou seja, permanecem muito próximo ao círculo, facilitando a utilização de fintas ofensivas pelos jogadores de ataque, não preservando uma posição que permita a *antecipação* em relação à movimentação do oponente, prejudicando o *ângulo de visão* e impossibilitando os cálculos de direção e velocidade seus e dos outros jogadores.

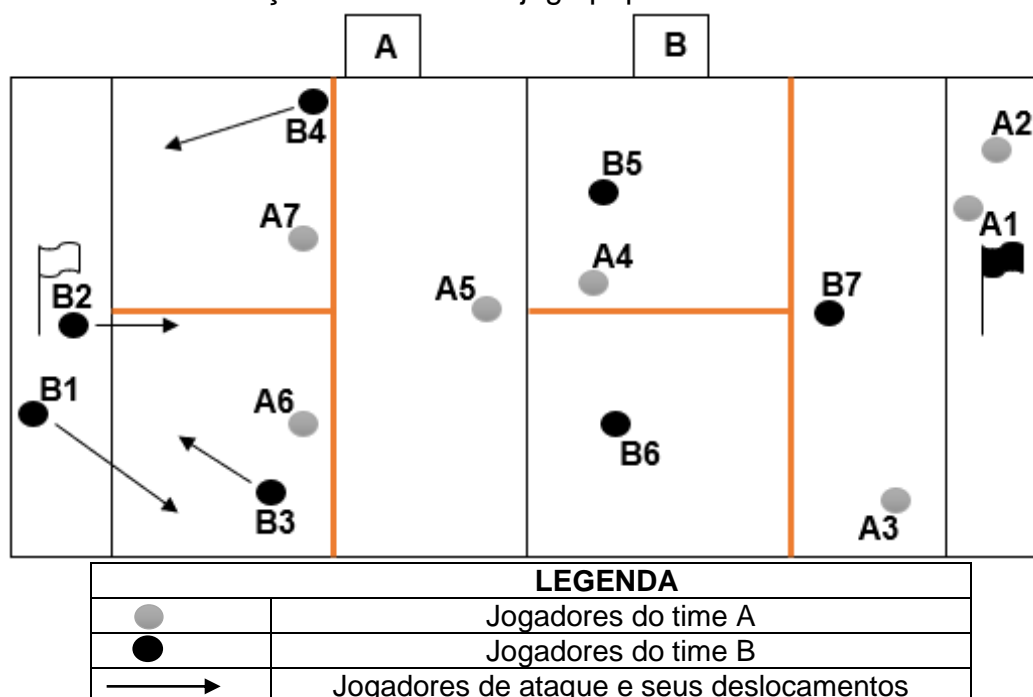
Quando falamos sobre *ângulo de visão*, referimo-nos à percepção sobre a distância que um jogador precisa manter em relação aos jogadores da equipe oposta para que ele consiga analisar qual ação deve ser realizada. Cada jogo possui uma especificidade que deve ser detectada. No jogo conquista das bolas, os guardiões precisam estar mais distantes do círculo central do que do bambolê, pois assim terão a possibilidade de interceptar os jogadores de ataque no caminho, conseguirão calcular a velocidade e perceber a direção e se antecipar às jogadas de ataque.

Por mais rápida que seja a dinâmica presente em um jogo, assumir uma posição que permita a observação dos acontecimentos é fundamental. *Perceber e analisar* as situações de Jogo permite ter a possibilidade de tomar as decisões mais

corretas em função de sua finalidade. Cada nova decisão, a partir de uma situação, aumenta o quadro de soluções possíveis de Jogo, ampliando as referências e, por consequência, melhorando as técnicas nas atuações. É a vivência orientada dos jogadores na própria atividade, juntamente à tomada de consciência das possibilidades de ação a partir das problemáticas postas, que fazem com que os jogadores aprofundem a compreensão acerca do Jogo.

Tomemos agora outra cena para seguirmos nossa análise. Desta vez, o jogo em questão é o pique-bandeira.

Figura 7: Cena 5 – Atuações coletivas no jogo pique-bandeira



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A cena 5 retrata uma condição na qual a equipe B persistia em constantes situações de sucesso. Tanto a defesa quanto o ataque atuavam de modo a realizar coberturas, o que facilitava atingir os objetivos de jogo. A equipe A, por mais que já tivesse modificado a forma de atuação, ainda não havia conseguido impedir o sucesso da equipe B. A descrição da cena 5 possibilita compreendermos alguns dos motivos do sucesso da equipe B e do insucesso da equipe A: os jogadores A1, A2, A3 e A4 são responsáveis, potencialmente, pelo ataque da equipe A, e por contribuírem com a defesa quando necessário. Os jogadores A5, A6 e A7 são responsáveis, potencialmente, pela defesa. A5 ocupa a parte central do espaço de defesa, próximo à linha que divide a quadra. A6 e A7 ocupam as laterais direita e esquerda,

respectivamente. Os jogadores B1, B2, B3 e B4 são responsáveis, potencialmente, pelo ataque da equipe B e por contribuírem com a defesa quando necessário. Os jogadores B5, B6 e B7 são responsáveis, potencialmente, pela defesa. B5 e B6 ocupam as laterais direita e esquerda, próximo à linha central do espaço de jogo. B7 ocupa o centro do espaço de defesa, próximo à zona da bandeira.

A divisão inicial de tarefas no jogo se relaciona diretamente com o espaço de jogo. Cada espaço tem uma função específica e, por isso, os jogadores que ocupam esses espaços também as têm. No pique-bandeira, há uma complexificação nas atuações que envolvem os diversos papéis: primeiro, por conta da ampliação do espaço de jogo; segundo, devido à ampliação do número de jogadores; terceiro, em razão da simultaneidade da função de atacar e defender das equipes. Esses componentes exigem dos jogadores uma percepção mais ampla sobre a atuação dos demais, o que dificulta a tomada de decisão por parte dos jogadores inexperientes. Por esse motivo, consideramos esse jogo uma potência para o aprofundamento das possibilidades que os sujeitos possuem de atuar coletivamente no Jogo.

Se no jogo conquista das bolas a divisão de papéis se mostrava fundamental, no pique-bandeira podemos dizer que é imprescindível. A compreensão correta sobre o papel que cada jogador ocupa no jogo e as suas possibilidades de atuação ante as ações dos demais jogadores são primordiais na determinação do sucesso no jogo. Conforme mencionamos no tópico anterior, por mais que as regras do jogo não pressuponham ações coletivas, elas são importantíssimas.

A posição dos jogadores na cena 5 possibilita, também, ações de *coberturas ofensivas e defensivas*, bem como de *defesa por zona*. Nesta cena priorizamos realizar a análise dos jogadores da equipe B, justamente pelo sucesso que vêm apresentando nas partidas. Sobre a defesa, B5 e B6 estão naquelas posições a fim de realizar ações de cobertura defensiva caso B7 não consiga impedir que alguém passe com a bandeira, criando possíveis situações de 2x1. A cobertura defensiva se realiza de forma que o primeiro jogador da defesa se sinta seguro, ou seja, coloca-se como obstáculo para que possíveis jogadores não passem com a bandeira. Podemos perceber que nas situações os jogadores ocupam o espaço de forma intencional, buscando não deixar espaços para uma possível saída dos jogadores da equipe A. Em relação ao ataque, temos B3 e B4 se *infiltrando* pelas laterais a fim de chamar a atenção dos membros da defesa para si, possibilitando, com isso, aberturas de espaço de jogo para que B1 ou B2 consigam sair com a

bandeira. B3 e B4 objetivam agir quase que de modo simultâneo – B2 saindo um pouco antes para conquistar espaços pelo centro, e B1, na sequência, passando pela lateral direita o mais veloz possível. Com essa situação, temos B2, B3 e B4 realizando ações de *cobertura ofensiva* em relação a B1. Na cena, nas situações de ataque, o objetivo dos jogadores era de criar uma situação de superioridade numérica em relação aos jogadores de defesa, dando opção para o jogador com a bandeira conseguir atingir o objetivo³⁷. Além disso, podemos dizer que se cria uma possibilidade de desarticulação da defesa com as ações de ataque realizadas.

No pique-bandeira, as equipes têm a chance de criar situações de *cobertura defensiva e ofensiva* simultaneamente. Isso porque as equipes atacam e defendem ao mesmo tempo. Para criar as situações de cobertura defensiva, os jogadores precisam estar conscientes de que o central está em *ocupar o espaço* de modo que seja impossibilitada, inicialmente, a entrada de jogadores na zona da bandeira, congelando-os e mantendo-os congelados. Caso isso não seja possível, após a entrada de jogadores na zona da bandeira, o foco passa a ser evitar que a bandeira seja capturada, ou seja, o foco passa a ser impedir que aquele jogador de ataque saia com a bandeira. Os jogadores de ataque têm o objetivo comum de buscar, coletivamente, produzir ações que possibilitem a captura da bandeira, o que pressupõe situações de cobertura ofensiva que busquem criar superioridade numérica em relação à defesa. É importante mencionar que as condições iniciais desse jogo levam a um foco coletivo na defesa, o que exige a produção de ações intencionais de coberturas defensivas mais diretas.

Assim como no jogo conquista das bolas, para que seja possível criar situações de cobertura defensiva e ofensiva, os jogadores se organizam no espaço de modo a criar vantagens para si e desvantagens para a equipe oponente. A forma como a equipe B se posiciona na defesa, com B7 mais à frente, cobrindo o espaço delimitado pela linha alaranjada³⁸, bem como os espaços de B5 e B6, pressupõe a organização defensiva por *zonas*, em que cada um dos jogadores é responsável por um espaço específico. Essa divisão de espaços é fundamental para que a equipe oposta não consiga achar brechas no momento do ataque e para que os integrantes da defesa economizem energia. Os jogadores colocados naquelas posições de defesa

³⁷ Os jogadores de ataque costumam esconder a bandeira atrás das costas, de modo a evitar que os jogadores de defesa tenham certeza de quem está com ela.

³⁸ Linha imaginária, ou seja, não existe no espaço de jogo.

possuem um *ângulo de visão* privilegiado (principalmente os jogadores que realizam as coberturas) que permite uma *antecipação* eficaz no momento da *interceptação* dos jogadores.

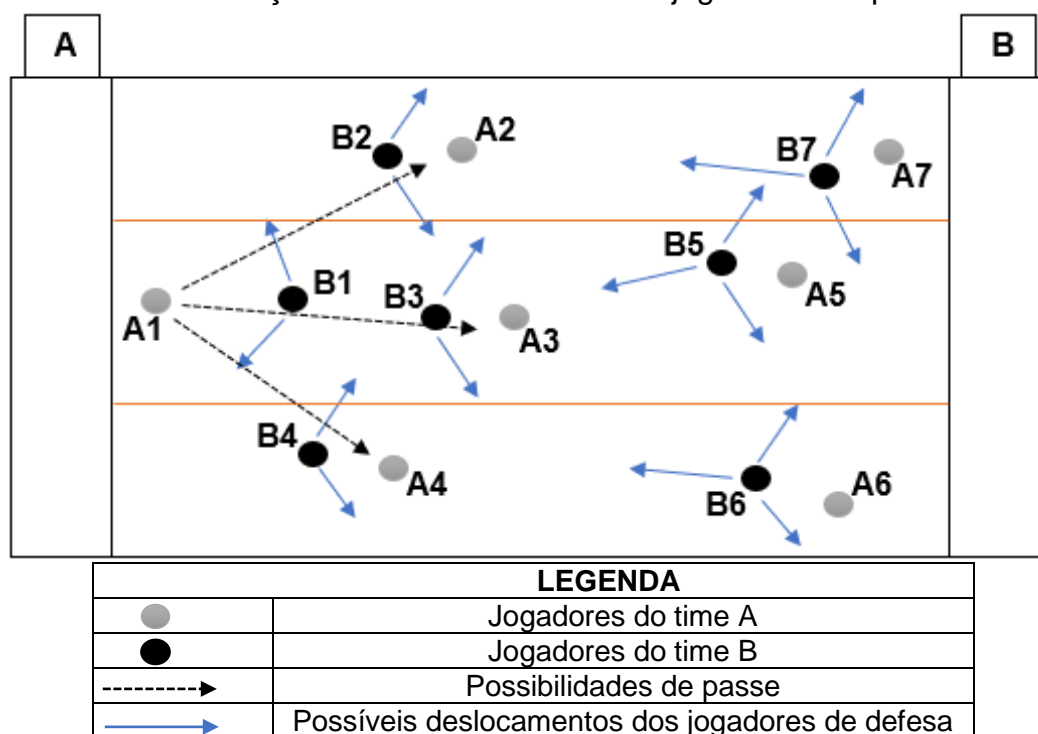
É importante dizer que o pique-bandeira pressupõe a organização da defesa por zona. A estrutura do jogo torna difícil a realização de outro tipo de defesa. Isso ocorre porque a regra pressupõe a divisão do espaço em dois: ataque e defesa. Além disso, inicialmente³⁹ não se tem a possibilidade de realização de passes, pois não se tem um instrumento de jogo. Por isso, fica inviável, por exemplo, realizar a defesa individual, até porque os jogadores de defesa não têm como saber, *a priori*, quais os jogadores que atacarão. Ademais, mesmo que soubessem, a perseguição a esses jogadores exigiria um deslocamento muito grande da defesa, o que geraria um gasto de energia desnecessário. Além disso, ficaria difícil pensar em coberturas defensivas eficientes, já que cada um teria que voltar a atenção a um jogador específico.

No pique-bandeira, por mais que este seja um jogo muito rico de possibilidades para os estudantes que estão iniciando o processo de compreensão e atuação no Jogo Coletivo, a partir do momento em que há um aprofundamento na compreensão da atuação dos jogadores, acabam se esgotando as possibilidades de ataque. Os jogadores passam a articular de forma tão eficaz a defesa que se torna difícil produzir ataques, ainda que coletivos, de sucesso. Quando o jogo se torna maçante, significa que é hora de tornar mais complexas as relações, colocando outros componentes ou partindo para jogos mais complexos.

Tomemos agora uma cena do jogo dos sete passes para seguirmos em nossas análises.

³⁹ É possível colocar uma bola no lugar da bandeira e modificar a regra no sentido de permitir a realização de passes.

Figura 8: Cena 6 – Atuações coletivas de defesa no jogo dos sete passes



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No jogo dos passes, a equipe A vinha produzindo sucessivas ações de sucesso no ataque pelas laterais do espaço de jogo, justamente por perceber que a equipe B estava tomando conta principalmente da região central. Com vistas a resolver os problemas emergentes das partidas anteriores, a equipe B busca se organizar de forma diferente. Na cena 6, o jogador A1 está com a posse do instrumento de jogo, próximo à base de defesa da sua equipe. O jogador A3 está posicionado no centro do espaço de jogo. Os jogadores A2 e A4 se encontram, respectivamente, na lateral esquerda e direita, próximos a A1. Os jogadores A6 e A7 ocupam também as laterais esquerda e direita, mas nas proximidades da zona de ataque. O jogador A5 ocupa o centro quase que no limite da zona de ataque. Na equipe B temos os jogadores B1 e B3 ocupando o centro do espaço de jogo, com B1 um pouco mais à frente. Os jogadores B2 e B4, na direita e esquerda, estão próximos aos jogadores A2 e A4. Os jogadores B6 e B7 também na esquerda e na direita, porém próximos a A6 e A7. E no centro, quase no limite da zona de defesa, temos B5, situado próximo a A5.

Nessa cena vamos analisar os papéis dos jogadores da equipe B. Cada um deles marca, de forma individual, os jogadores de ataque que na cena estão próximos a eles. Além de marcarem individualmente, devem estar atentos aos outros jogadores

de ataque que estão nos seus setores (esquerda, direita e centro), realizando *coberturas defensivas*. Os jogadores de defesa agem, mais especificamente, da seguinte forma: B1 tenta interceptar o instrumento de jogo; para isso, ele marca diretamente A1, deslocando-se para direita e para a esquerda, atrapalhando os *ângulos de visão* do atacante, mas tentando também atuar em relação à possível trajetória da bola. B3 marca pessoalmente A3; B2 marca A2; e B4 marca A4. Os três jogadores atuam mais diretamente na cobertura defensiva em relação a B1, já que este cumpre um papel de marcação mais direta em relação a A1, que está com o instrumento de jogo. B5, B6 e B7 marcam diretamente A5, A6 e A7. Eles também realizam a cobertura defensiva, todavia secundária em razão da distância e da improbabilidade da realização de um passe tão longo. Esses jogadores também ficam atentos a possíveis deslocamentos de outros jogadores que possam ir em suas direções. De forma mais específica, as ações de cobertura defensiva nesse jogo têm a intenção de impedir que os atacantes consigam realizar o passe e, mais do que isso, procuram evitar que haja a progressão dos jogadores no espaço.

A defesa prioritária realizada pela equipe B evidencia uma outra função de Jogo, a *defesa individual*. Nesta defesa, o jogador se responsabiliza por perseguir um jogador de ataque por todo o espaço de jogo. Sua função é se colocar entre o atacante e a possível trajetória do instrumento de jogo, buscando *pressionar* os jogadores de ataque de modo que fiquem sem espaço para receber ou passar. A partir da pressão realizada por quem defende, os jogadores atacantes ficam mais suscetíveis aos erros, facilitando a *interceptação* do instrumento de jogo. Além da defesa individual, temos de forma secundária a *defesa mista*, ou seja, além de cada jogador se responsabilizar pela defesa de um jogador específico, eles também atuam nos setores do centro, esquerda e direita e, caso percebam a necessidade, atuam de modo a interceptar o passe ou o deslocamento de algum jogador da equipe oposta.

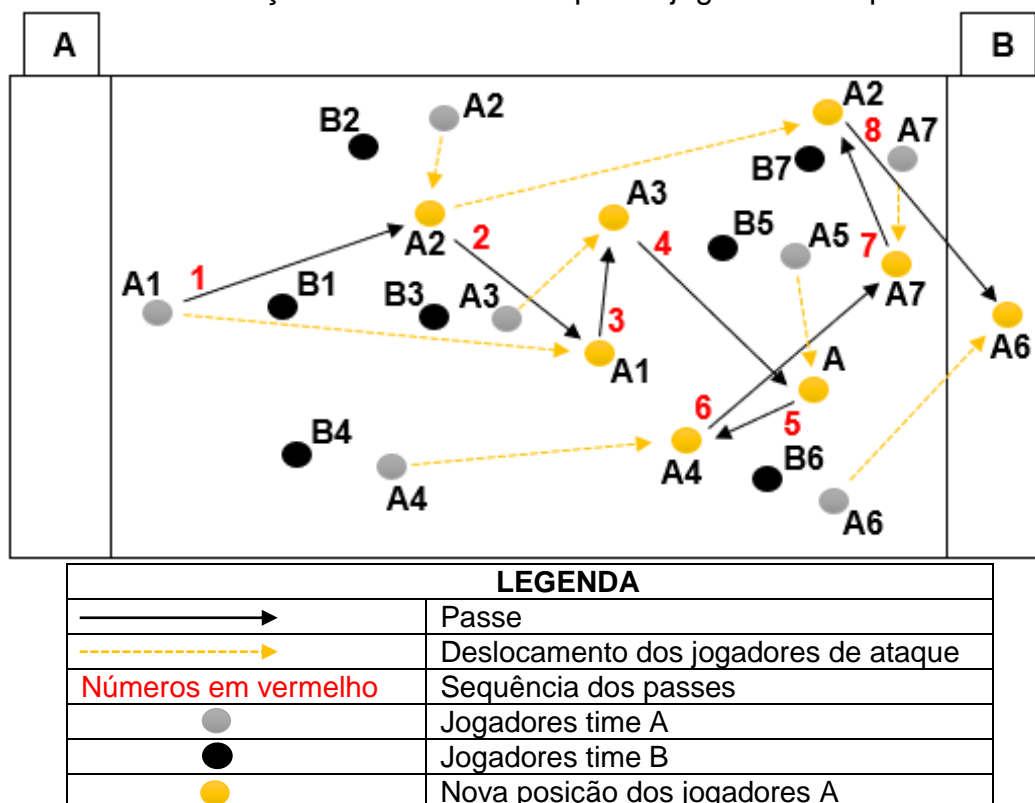
Quando pensamos na atuação da defesa, no jogo dos sete passes, temos que ter em conta alguns *objetivos intermediários* gerais. Sem a compreensão deles, fica difícil produzir ações de defesa eficazes. A primeira necessidade que se põe à defesa é recuperar o instrumento de jogo, e a segunda é fazer o possível para impedir a progressão dos jogadores de ataque no espaço em direção à base (local onde o ponto é realizado). Para tanto, é necessário organizar as diversas *funções* no jogo de modo a *bloquear* ao máximo os espaços possíveis de serem ocupados pelos atacantes (inclusive com o próprio corpo), principalmente aqueles locais em que a

progressão da bola seja facilitada. Além disso, é importante perseguir os jogadores de ataque, ou seja, não desistir dos lances, mesmo que pareçam perdidos, a fim de diminuir os prejuízos em uma possível desvantagem. O jogador de defesa precisa se impor de forma contínua em relação ao ataque, deve “incomodar” o jogador de ataque *o tempo todo*, até que ele se sinta impedido de agir.

Os destaques anteriores são relevantes, pois os jogadores precisam tomar consciência sobre as possibilidades de atuação no jogo. Especificamente sobre a defesa é possível observar que, quando jogadores inexperientes começam a atuar, eles não se veem na condição de protagonistas. Se a situação não diz diretamente respeito a eles, apenas observam o jogo esperando “a sua vez” de agir ou agem somente visando diretamente o instrumento de jogo, o que é um problema ainda maior.

Os jogadores de ataque, a partir da defesa posta, procuram criar espaços para que os passes sejam realizados. A criação de espaços exige fluidez no *ritmo* de execução das jogadas e *velocidade* nos deslocamentos sem a posse de bola e nos passes. A próxima cena busca evidenciar uma possibilidade de atuação no ataque levando em consideração a forma como a defesa está organizada.

Figura 9: Cena 7 – Atuações coletivas de ataque no jogo dos sete passes



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena 7, os jogadores da equipe A criam situações de jogo nas quais se deslocam sistematicamente no espaço de jogo, dando opções de passe para o jogador que tem o instrumento. A1, por exemplo, ao passar o instrumento de jogo para A2 – que já havia conseguido achar um espaço à direita para receber – desloca-se imediatamente para frente, fugindo do seu marcador e abrindo espaço para receber novamente o instrumento de jogo. A3, percebendo a movimentação de A1, pode se colocar à sua esquerda, possibilitando a recepção. A5 pode se deslocar lateralmente para a direita para receber o passe, ao mesmo tempo que percebe A4, que havia se movimentado para frente, próximo a ele, e realiza o passe. A7 se desloca para a direita, recebe o instrumento de jogo e de imediato passa para A2, que havia se deslocado para frente, o qual passa para A6, que se encontra dentro do espaço destinado à finalização.

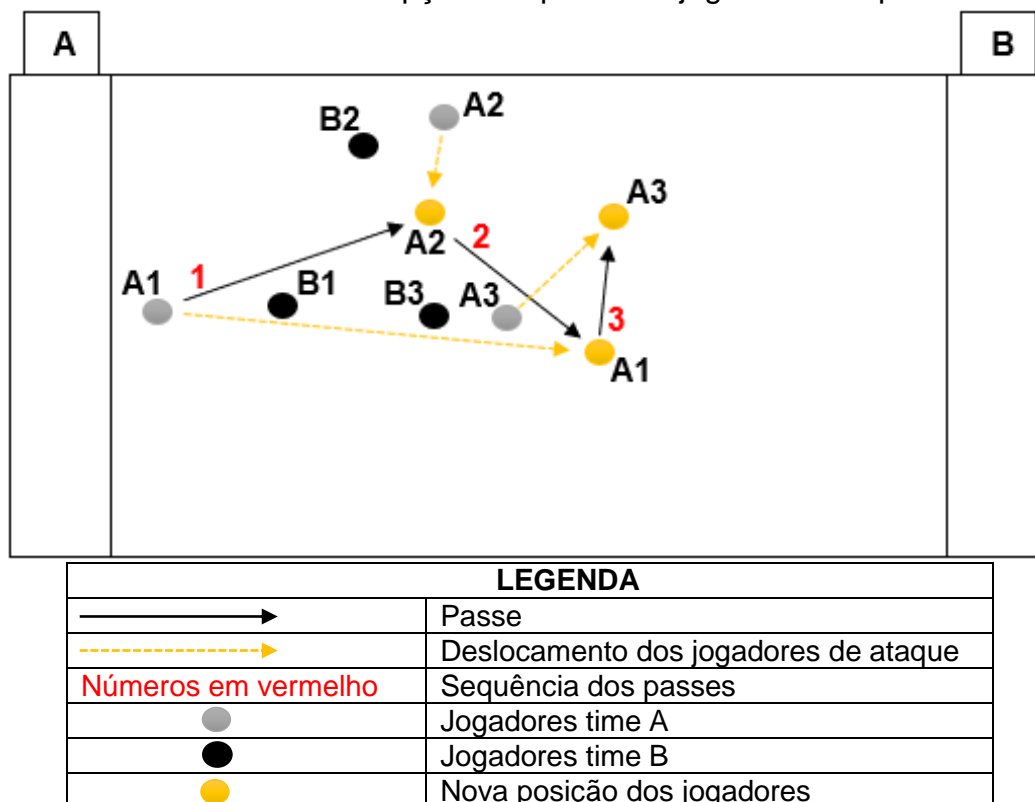
Para que os passes sejam realizados com sucesso, os jogadores vão se deslocando de modo a *ocupar espaços* do terreno que lhes permitam estar potencialmente desmarcados para receber o instrumento de jogo. No jogo dos sete passes, como o jogador que está com a bola não pode sair do lugar, os companheiros de equipe devem buscar os espaços para que o passe seja possibilitado. Quem está com a bola no máximo buscará ludibriar o marcador por meio de fintas corporais em relação à direção do passe, livrando-se da bola o mais rápido possível. Nesse sentido, quando a equipe está atacando, precisa se organizar coletivamente no espaço e realizar as movimentações necessárias tanto para se colocar como possibilidade em relação ao passe quanto para contribuir com alguém da equipe que esteja em condições de receber o instrumento de jogo. Para que o passe seja considerado eficiente, ele necessita ajudar na ocupação de um espaço que antes ainda não havia sido conquistado.

No jogo dos sete passes, estar de posse do instrumento de jogo significa estar atacando. Todo ataque almeja realizar o ponto, que, no caso desse jogo, significa receber a bola dentro da zona determinada, depois da realização dos sete passes. Mas antes de atingir esse objetivo-fim do jogo, é necessário criar objetivos intermediários. Um deles e, talvez o mais geral, é a *progressão coletiva* dos jogadores no espaço, a partir da conservação do instrumento de jogo. Para tal, é preciso perceber: 1. a posição do instrumento de jogo; 2. os espaços disponíveis possíveis de

serem ocupados; 3. a situação em que se encontram os parceiros de equipe e como seria possível *ajudá-los*.

Com o instrumento de jogo em mãos, o jogador precisa tomar consciência das possibilidades existentes e tomar a melhor decisão a partir da situação em que se encontra. No caso do jogo dos sete passes, quem está com a bola pode escolher realizar o passe o mais rápido possível ou conservar o instrumento até que os jogadores da sua equipe tenham a possibilidade de se desmarcar. Já os jogadores que estão sem a bola devem agir de modo a ser opção de passe ou contribuir na ação de alguém que busca ser opção de passe. Para retratar melhor esses fatores, tomamos como exemplo a primeira parte da cena 7, explicitada na cena 7.1.

Figura 10: Cena 7.1 – Melhores opções de passe no jogo dos sete passes



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No recorte da cena 7, A2 se desloca de modo a sair da marcação de B2. Caso A1 não estivesse atento ao seu deslocamento, provavelmente perderia a oportunidade de realizar o passe; logo, o lançamento precisaria antecipar a ação de A2, ou seja, quando A2 chegasse ao local de destino, a bola precisaria chegar a ele ao mesmo tempo, antes que B2 pudesse retomar a sua marcação. No momento em que A1 lança a bola, possivelmente B1 se desliga rapidamente de sua marcação direta

para acompanhar a trajetória do instrumento de jogo e, neste momento, A1 se desloca, tornando-se opção de passe. A3 também era opção para A2, porém, havia uma marcação mais próxima. A2 opta por realizar um passe rápido para A1, algo talvez não tão previsível pela defesa, já que A1 tinha apenas realizado o passe. A3 seria o próximo a receber o passe. Como estava muito perto de A1 e atrás da linha da bola, além de marcado, desloca-se de forma a ocupar um espaço que até então não estava ocupado e, ao mesmo tempo, coloca-se mais próximo à zona de finalização do ataque.

A realização dos deslocamentos dos jogadores de ataque, bem como a realização dos passes, precisa ocorrer de forma não necessariamente veloz, mas ritmada, ou seja, os atacantes precisam estabelecer um *ritmo* de deslocamento e de passes de modo que a marcação não consiga acompanhar. Conforme já relatamos, uma das principais ações defensivas é o jogador se colocar entre quem está com o instrumento de jogo e quem tem possibilidade de recebê-lo. Tendo em vista esta situação, o jogador que vai receber o instrumento de jogo precisa o tempo todo se colocar em uma posição que lhe permita fugir dessa marcação direta e se colocar no campo de visão do jogador que está com o instrumento de jogo, ou seja, ele precisa se *antecipar* em relação aos movimentos da defesa. Somente dessa forma é possível realizar ataques de sucesso. Para isso, tanto o jogador que está com a bola quanto os demais necessitam observar a totalidade do jogo.

A partir das cenas destacadas anteriormente, foi possível evidenciar de que maneira *as situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final.*

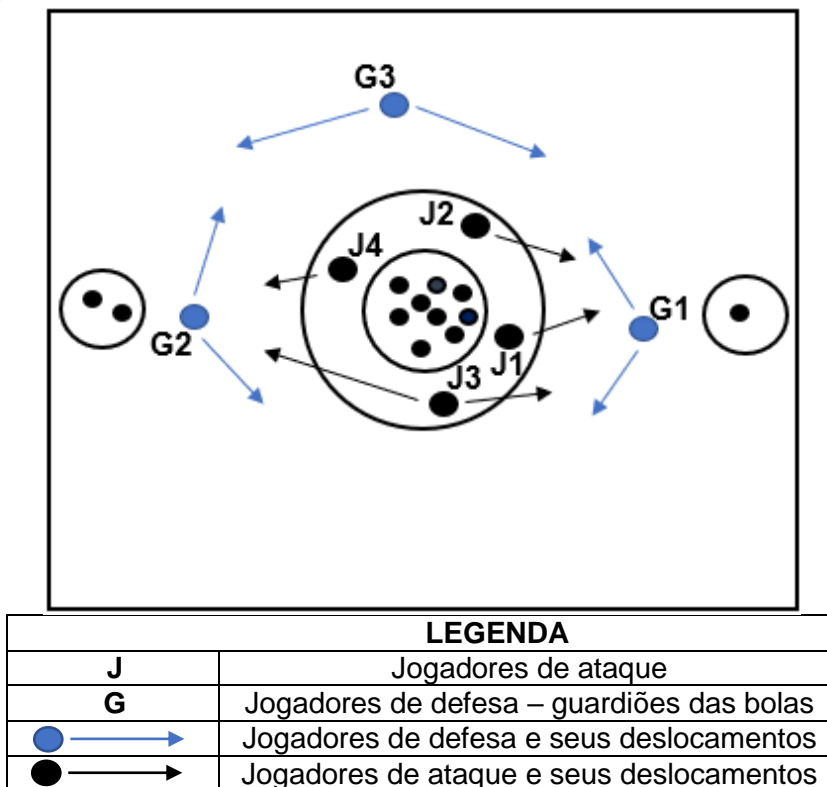
Para que seja possível aprofundar a compreensão sobre as possibilidades de criação cada vez mais intencionais de ações coletivas, é necessário obter o máximo de *informações* da equipe oposta e conhecer com profundidade a própria equipe. A partir das informações obtidas, é possível verificar quais as *forças* e as *fraquezas* presentes na equipe oposta e na própria equipe possibilitam a organização de ações de ataque e de defesa cada vez mais eficientes e conscientes. Esse será o conhecimento de Jogo tratado na sequência.

4.2.3 A criação de ações de Jogo a partir das informações sobre os jogadores e sobre as jogadas

Para que seja possível produzir ações de Jogo Coletivas cada vez mais eficientes, é necessário conhecer as possibilidades técnicas e táticas de cada um dos jogadores da própria equipe, ou seja, saber quais são suas características, aquilo que são capazes de realizar ou não. Além disso, é fundamental que se conheça a equipe oposta. Nessa perspectiva, quanto mais a equipe se conhecer entre si e quanto mais *informações* conseguir obter sobre as *forças e fraquezas* da equipe oposta em relação ao modo de realizar ações de ataque e de defesa, mais será possível planejar e, conseqüentemente, realizar ações conscientes de Jogo, criando *um modo de Jogo que favoreça a si*. Por isso, destacamos que *a criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas se dá a partir do nível de conhecimento que se tem do Jogo (objetivos e condições) e a partir das informações que se tem sobre os jogadores com quem se joga (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas*. Esse conhecimento específico do Jogo Coletivo se põe como parte da problemática geral da *ocupação de espaço* de Jogo com vistas a *controlar a ação corporal opositiva*. Quanto mais nos apropriamos desses conhecimentos específicos, mais temos a possibilidade de resolver aquela problemática geral. Nesse sentido, para o conhecimento que estamos tratando neste tópico, lidamos com a seguinte **problemática específica** de Jogo: *como criar, intencionalmente, ações de Jogo que levem em consideração as forças e as fraquezas da própria equipe e da equipe oposta?*

A fim de que possamos perceber como a problemática se apresenta como um conhecimento do Jogo a ser ensinado e aprendido, passamos a apresentar uma possível situação do jogo conquista das bolas que se configura como um desdobramento da cena 4.

Figura 11: Cena 8 – Situações de ataque a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

G1 é um jogador ágil e se posiciona em um terreno de jogo onde atuam dois jogadores de ataque, J1 e J2, ainda de forma desorganizada (pouco coletiva). G1 vem conseguindo relativo sucesso em alcançar seus objetivos de defesa nessa parte do terreno de jogo, sem a necessidade de muitas interferências de G3. G2, por outro lado, apresenta desafios maiores para defender seu alvo, porque J4 e J3 atuam de forma cooperada para o ataque, sendo que J3 é o jogador mais ágil da equipe. Diante desse cenário, G3 desloca-se quase que inteiramente para proteger o terreno de campo onde atua G2, deixando de cumprir uma função de cobertura defensiva. Essa solução do time de defesa passa a constituir, simultaneamente, uma *nova condição inicial* para a atuação do time de ataque.

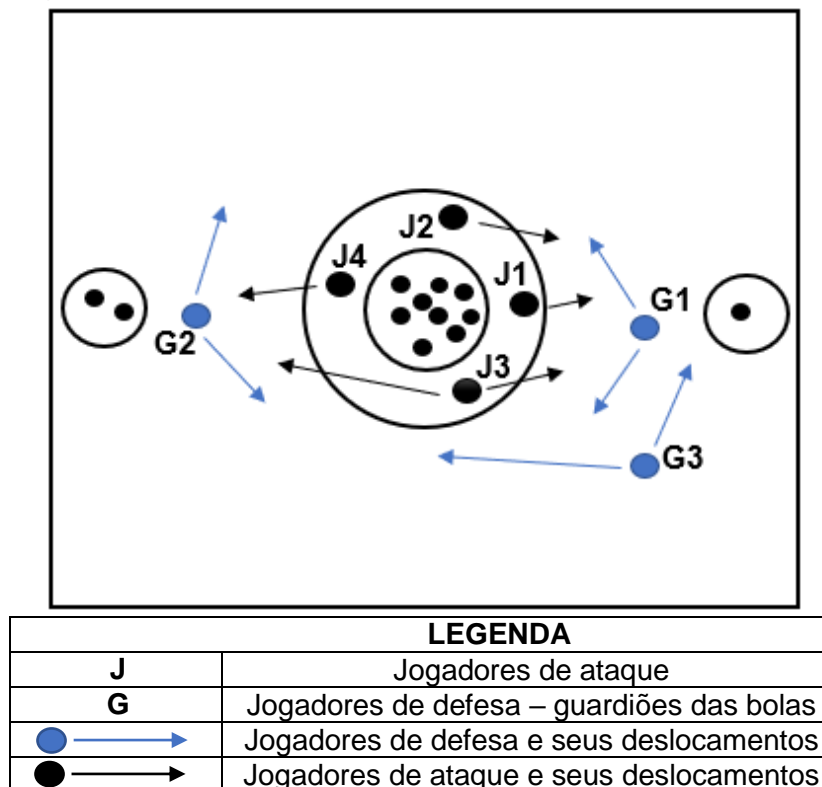
Diante dessa constatação, a equipe de ataque percebe a necessidade de modificar suas ações de jogo. Por isso, na cena 8, J3 passa a atacar simultaneamente o bambolê da esquerda (em que já atuava) e da direita, buscando criar uma situação difícil para a atuação de G1 (que pode ter de lidar com 3 atacantes de uma vez) e uma situação inesperada para a defesa em relação ao espaço onde efetivará sua ação de

ataque, já que J3 intercala ataques para os dois bambolês, contribuindo com o ataque de J1 e J2, sem deixar J4 desamparado.

As mudanças na atuação dos jogadores de ataque são decorrentes das análises realizadas nas partidas que jogaram, ou seja, a partir da constatação de que as ações de defesa, com G1 e G2 nas laterais e G3 apoiando um dos dois quando necessário, dificultavam as ações de ataque. Percebeu-se a necessidade de criar uma outra ação, que na dinâmica de jogo resultou na existência de uma nova *função* para J3: atacar simultaneamente os dois bambolês, de modo a criar possibilidades sistemáticas de superioridade no ataque no lado de G1: 3 contra 1 ou 3 contra 2.

Toda mudança na linha de atuação de uma equipe, caso seja de sucesso, gera a necessidade de mudança de atuação da equipe oposta. Nesse sentido, buscando neutralizar a nova função de J3, G3 passa a assumir uma outra função defensiva em sua equipe: marcar *individualmente* J3, conforme temos na cena 8.1:

Figura 12: Cena 8.1 – Situações de defesa a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Para marcar J3, G3 se posiciona do lado oposto do que estava na cena anterior e passa a se dedicar a marcar somente J3, perseguindo-o tanto quando ele

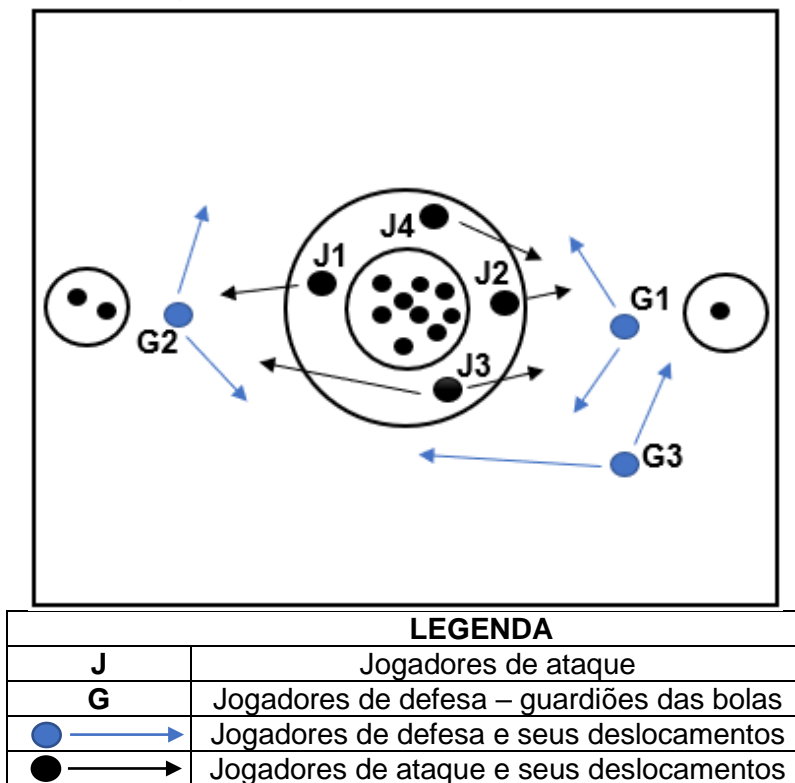
ataca o bambolê da direita quanto o da esquerda. Nas duas cenas temos as mudanças nas atuações do ataque e, conseqüentemente, da defesa, por meio de novas *situações de jogo*, criadas pelas equipes e expressas em *funções específicas* desempenhadas por cada jogador. A isso, podemos denominar de *ações táticas*.

Para que as mudanças possam ocorrer em um jogo, as equipes, necessariamente, precisam perceber como está a relação entre *forças e fraquezas* de uma equipe em relação à outra. Nesse sentido, quando a equipe que ataca percebe que a equipe de defesa se organiza de modo a ter sempre uma possibilidade de cobertura defensiva (G3), passa a utilizar seu jogador mais ágil para tentar, de alguma forma, surpreender/dificultar a atuação da defesa. Porém, assim que J3 muda o padrão de ataque estabelecido, gera, por consequência, a necessidade de mudança na atuação da defesa. G3 marcar individualmente J3 passa a ser a forma encontrada pela equipe de defesa para lidar com a nova relação de *forças* estabelecida em jogo.

Compreender quais mudanças nas ações dos jogadores podem e devem acontecer no jogo não é algo que está dado. Isso requer uma percepção aguçada do jogo em relação às situações específicas que são criadas pelas equipes e que “revelam” tanto possíveis objetivos intermediários de cada equipe quanto características singulares de cada jogador.

A situação colocada na cena 8.1 põe novamente o ataque diante de uma problemática que precisa continuar sendo resolvida. Entretanto, as resoluções precisam *surpreender* cada vez mais a equipe oposta, de modo que não consiga encontrar maneiras de produzir ações eficazes, ou seja, é necessário, permanentemente, criar formas inesperadas de agir que coloquem a equipe oposta em constante situação de imprevisibilidade. É isso que busca o ataque, demonstrado na cena 8.2:

Figura 13: Cena 8.2 – Situações de ataque criadas a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

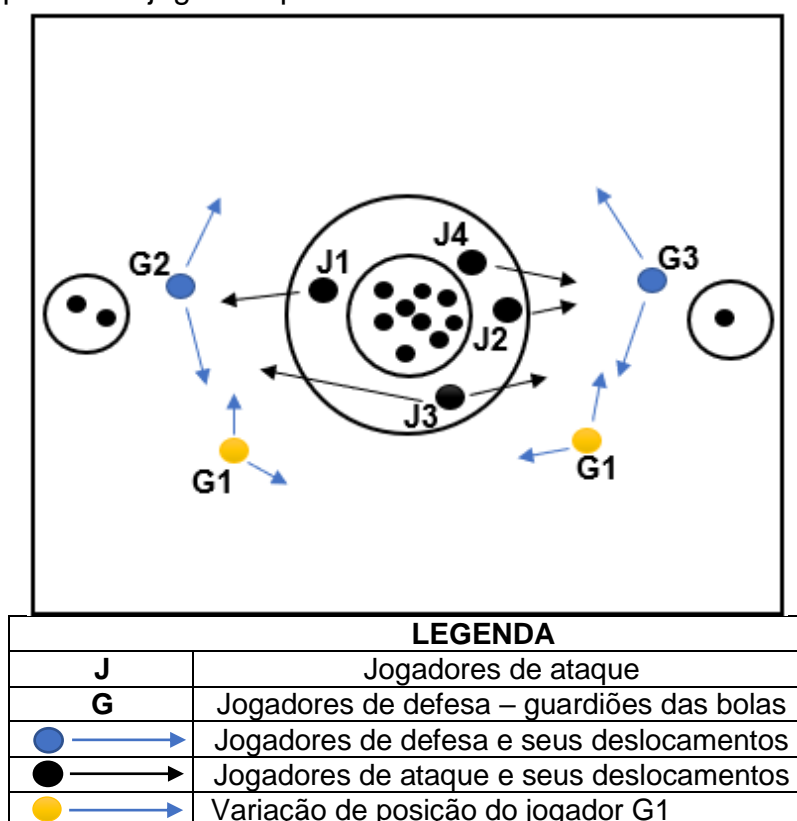
Na cena 8.2, temos a troca intencional de posição entre J1 e J4, de modo a gerar um problema para os defensores. Tendo por base as informações que possuíam sobre a atuação dos defensores (G1 tinha uma boa atuação defensiva comparada às ações de ataque de J1 e J2; G2, em relação a J3 e J4, agia com inferioridade, tanto que J3 passou a contribuir com a atuação de J1 e J2; G3 era veloz, o que obrigou J3 a atuar de outras formas para fugir da sua marcação individual), foi possível criar novos objetivos intermediários a partir das características tanto da equipe oposta quanto (e principalmente) da própria equipe. A decisão da mudança entre J1 e J4 se deu justamente pela dificuldade de J1 e J2 em relação a G1. E como linha de ação para que surpresas continuassem fazendo parte da rotina do ataque, durante a partida os jogadores mudam de posição constantemente, ou seja, em momentos oportunos, J1 e J4 invertem as posições que ocupam no terreno de jogo, bem como J2 e J3.

As mudanças ampliam as possibilidades de atuação no jogo e criam novas necessidades aos defensores. Como neste jogo em específico não há a simultaneidade na relação ataque e defesa (uma equipe só ataca e outra só defende),

quem acaba impondo, normalmente, um determinado *ritmo* são os atacantes. Os defensores agem a partir das demandas produzidas pelos jogadores de ataque.

Como consequência das novas atuações dos atacantes, temos uma nova configuração também da equipe de defensores que precisam lidar com a imprevisibilidade de ações do ataque. Nesse sentido, temos a cena 8.3:

Figura 14: Cena 8.3 – Situações de defesa criadas a partir da análise das forças e fraquezas do jogo conquista das bolas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena 8.3, temos a inversão dos jogadores G1 e G3. Considerando que G1 estava realizando uma boa atuação em relação a J1 e J2, com a nova configuração nas atuações dos atacantes, os defensores julgaram que G1 era o mais indicado para realizar a função que parecia ser a mais complexa. G1 passa a variar entre duas posições, de acordo com o deslocamento de J3, mas em vez de marcar exclusivamente J3, ele busca não deixar G2 em uma situação de 1 contra 2, nem deixar G3 em uma situação de 1 contra 2 ou 1 contra 3, diminuindo a possibilidade de se desgastar fisicamente. E, caso se desgaste, tem a possibilidade de inverter sua posição novamente com G3 ou até mesmo com G2.

Essa cadeia de situações ocorre no jogo quase que infinitamente. Os jogadores, de forma cada vez mais consciente, vão forjando novos objetivos intermediários. Esses objetivos são mais precisos quanto mais *informações* conseguirem obter da equipe oposta e quanto mais conhecerem as *forças e as fraquezas* da própria equipe, bem como aquilo que se quer imprimir ao jogo. É importante mencionar que por mais que jogos mais simples como este imponham uma certa exigência tática e uma relação estratégica de constante mudança (a partir das atuações produzidas pela equipe oposta, que vão criando novas formas de agir), as equipes devem buscar, cada vez mais, impor modos de jogar mais constantes e ao mesmo tempo mais imprevisíveis.

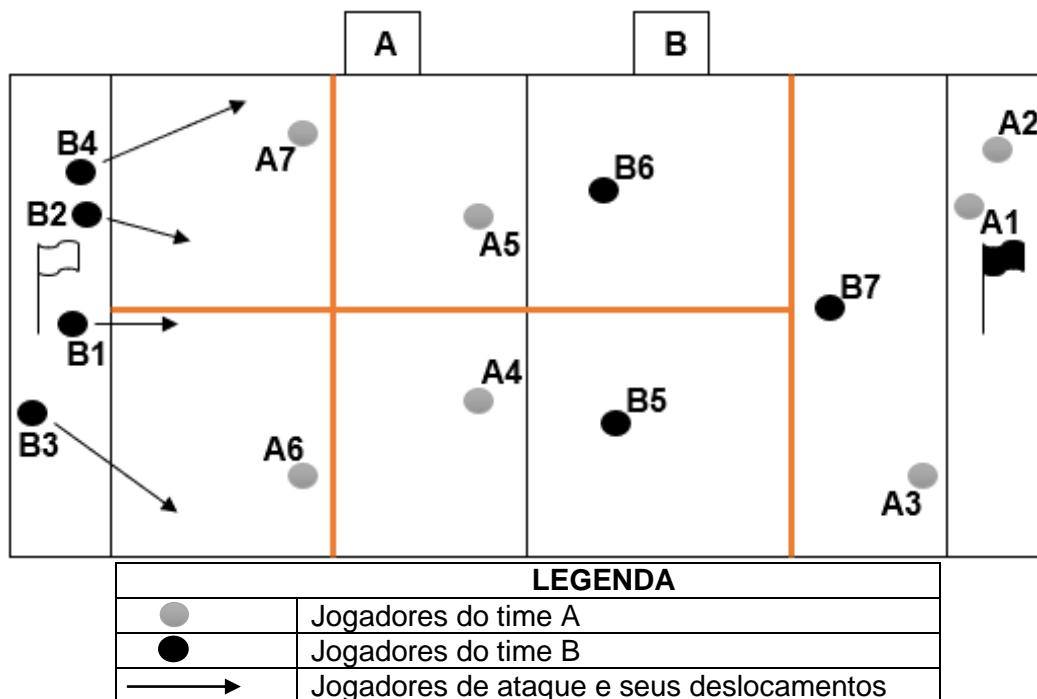
O jogo conquista das bolas, quando bem jogado, pressupõe uma vantagem dos jogadores de ataque, justamente em razão da superioridade numérica determinada pela regra. No entanto, essa suposta vantagem pode ser alterada quando levamos em consideração uma condição inicial de Jogo materializada nas *regras*: a existência de um limite no *tempo* de jogo para se completar o número de bolas a serem conquistadas. Afirmamos, inicialmente, que o tempo de jogo seria de 2min para 30 bolas. Caso os atacantes capturassem as 30 bolas em 2 minutos, venceriam a partida, do contrário, os vencedores seriam os defensores. Porém, de acordo com a dinâmica que vai acontecendo no jogo, é possível dificultar as ações dos atacantes diminuindo o tempo de jogo ou aumentando o número de bolas. Caso o objetivo seja dificultar as ações dos defensores, pode-se diminuir o número de bolas ou aumentar o tempo de jogo⁴⁰. Essas mudanças nas *regras* visam ampliar a intensidade da dinâmica de ataque e defesa e é, por vezes, um dos critérios para a alteração nas regras dos Jogos Coletivos⁴¹.

Para que possamos aprofundar a exposição acerca desse conhecimento de Jogo, passamos a apresentar uma cena do pique-bandeira que é decorrente da cena 5 do tópico anterior.

Figura 15: Cena 9 – Situações de defesa a partir da análise das forças e fraquezas no jogo pique-bandeira

⁴⁰ O tempo constitui um elemento importante no Jogo Coletivo. A ação dos sujeitos é orientada pelo tempo disponível. Logo, o tempo regulamentar dos jogos específicos vai determinando a intensidade do jogo. Uma equipe que precisa da vitória, por exemplo, emprega suas forças no ataque, mesmo que em alguns casos coloque sua defesa em risco.

⁴¹ Outros critérios para a modificação de regras: reduzir a intensidade da dinâmica de ataque e defesa; reduzir ou ampliar as exigências técnicas, fomentar a ação coletiva etc.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

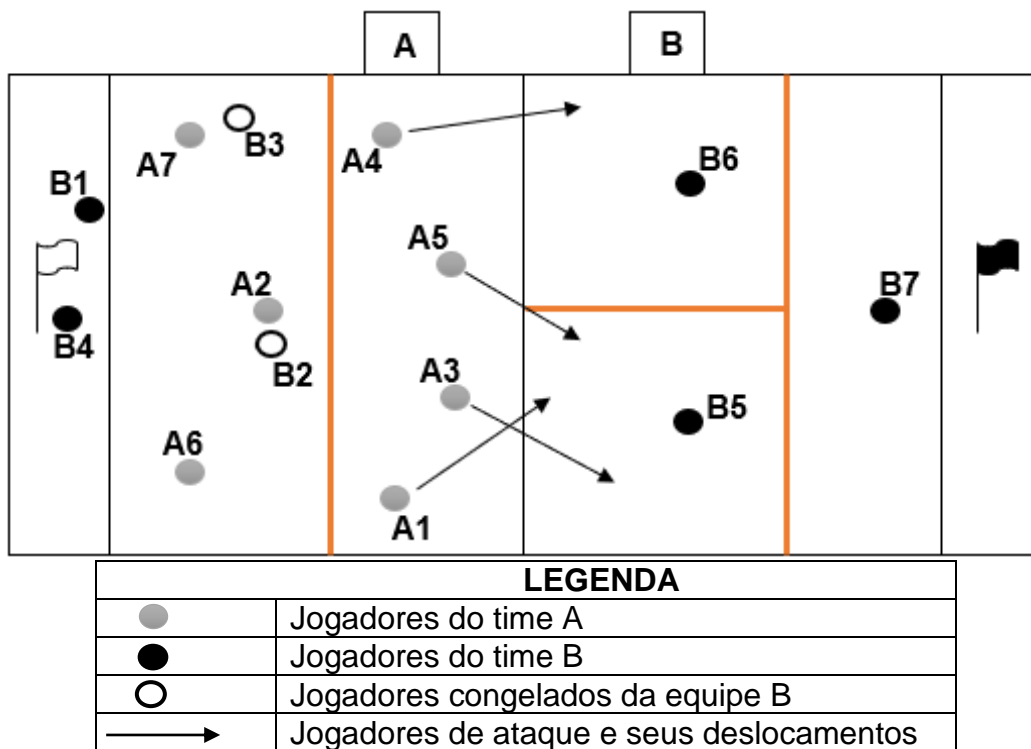
Percebendo que a equipe B estava fazendo uma sequência de partidas de sucesso, a equipe A passa a atuar de forma recuada, ou seja, prioriza defender a atacar. Para isso determina a atuação de quatro jogadores na defesa, cada um responsável por uma zona específica do espaço de jogo, sendo que na cena 9 temos A4 e A5 realizando as coberturas defensivas. A decisão de deixar os dois jogadores para realizar as coberturas se deu pelas suas características: ambos não são tão rápidos, mas são muito atentos às movimentações dos jogadores que ficam dentro da zona da bandeira, ou seja, conseguem se antecipar com facilidade, mas em uma relação 1 contra 1 nem sempre têm sucesso. A6 e A7 são jogadores mais ágeis e lidam bem com fintas ofensivas a curta distância, por isso ocupam os espaços mais próximos da zona da bandeira. Diante da defesa fechada da equipe A, a equipe B coloca seus jogadores mais velozes para atacar. Por serem velozes, B1, B2, B3 e B4 conseguem chegar à zona da bandeira e procuram meios para sair de lá. A estratégia é utilizar saídas *velozes e simultâneas* que atrapalhem o *ângulo de visão* dos defensores e *fintas ofensivas*.

Nessa cena, podemos perceber que a equipe A detecta uma *força* na equipe B e, conseqüentemente, uma *fraqueza* na própria equipe. Com as *informações* que obtiveram de partidas anteriores, foi possível realizar a modificação da atuação no jogo por meio de uma estratégia mais defensiva.

A mudança a partir das *informações* obtidas deve levar em conta não somente as forças e as fraquezas de ataque e defesa de forma geral, mas também as fragilidades e as potencialidades dos jogadores individualmente ou em conjuntos menores. Por isso, por exemplo, evidenciamos as características dos jogadores de ataque da equipe B e de defesa da equipe A. Se em uma determinada equipe temos jogadores muito diferentes entre si, é necessário balancear o ataque e a defesa no sentido de *não apostar todas as fichas* em um ou em outro. Suponhamos que a equipe A, no momento de definir os jogadores de defesa e de ataque, optasse por deixar dois jogadores mais lentos na defesa e dois jogadores um pouco mais rápidos no ataque, e a equipe B optasse por deixar os mais ágeis no ataque. Nessa relação, mesmo com os jogadores da equipe A reforçando a cobertura defensiva e ocupando melhor o espaço de jogo, possivelmente ainda estariam em desvantagem. Por essa razão, é necessário perceber o jogo para além de quem está perdendo ou ganhando, ou seja, qual time tem mais sucesso no ataque ou na defesa. É essencial perceber os detalhes em cada uma das situações, isto é, as diferentes funções que cada jogador desempenha e, a partir delas, buscar as melhores soluções.

Tendo isso em vista, o time A percebeu que não adiantava deixar dois jogadores menos velozes na defesa, era preciso equilibrar as forças no ataque e na defesa, por isso resolveu fazer uma inversão tendo em vista as seguintes informações: a equipe B sempre atua com três jogadores na defesa (os jogadores mais lentos da equipe) e quatro no ataque (os mais ágeis), e busca fazer um jogo bastante ofensivo. Para tal propósito, a equipe A decidiu colocar quatro jogadores no ataque (A1, A3, A4 e A5) e transferir o melhor jogador da equipe para a defesa (A2). A equipe A define como estratégia geral fazer um jogo defensivo. Logo, no início da partida concentra as forças na defesa. Assim que consegue congelar dois membros da equipe B, começa a procurar os caminhos para o ataque. Vejamos a cena 9.1:

Figura 16: Cena 9.1 – Situações de ataque a partir da análise das forças e fraquezas no jogo pique-bandeira



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena 9.1, A2, A6 e A7 são responsáveis exclusivamente pela defesa da equipe A. A1, A3, A4 e A5 têm a função inicialmente de defender, e quando já tiverem congelado ao menos dois jogadores da equipe B, devem atacar. Na equipe B temos B1, B2, B3 e B4 responsáveis pelo ataque, mas B2 e B3 já estão congelados e B1 e B4 se encontram dentro da zona da bandeira. B5, B6 e B7 são responsáveis pela defesa. A partir do momento em que a equipe A consegue estabelecer uma superioridade numérica absoluta, o foco passa a ser atacar, mas além disso deve ficar atenta aos jogadores da equipe B que já se encontram na zona da bandeira, bem como em manter B2 e B3 congelados. Para atacar, a equipe A busca utilizar os jogadores A1 e A5 de distração aos defensores, para que A3 e A4 consigam entrar pelas laterais. Levando em consideração que são ágeis, que estão em um número maior e que a defesa da equipe B não é tão rápida, a equipe A tem vantagem na relação estabelecida.

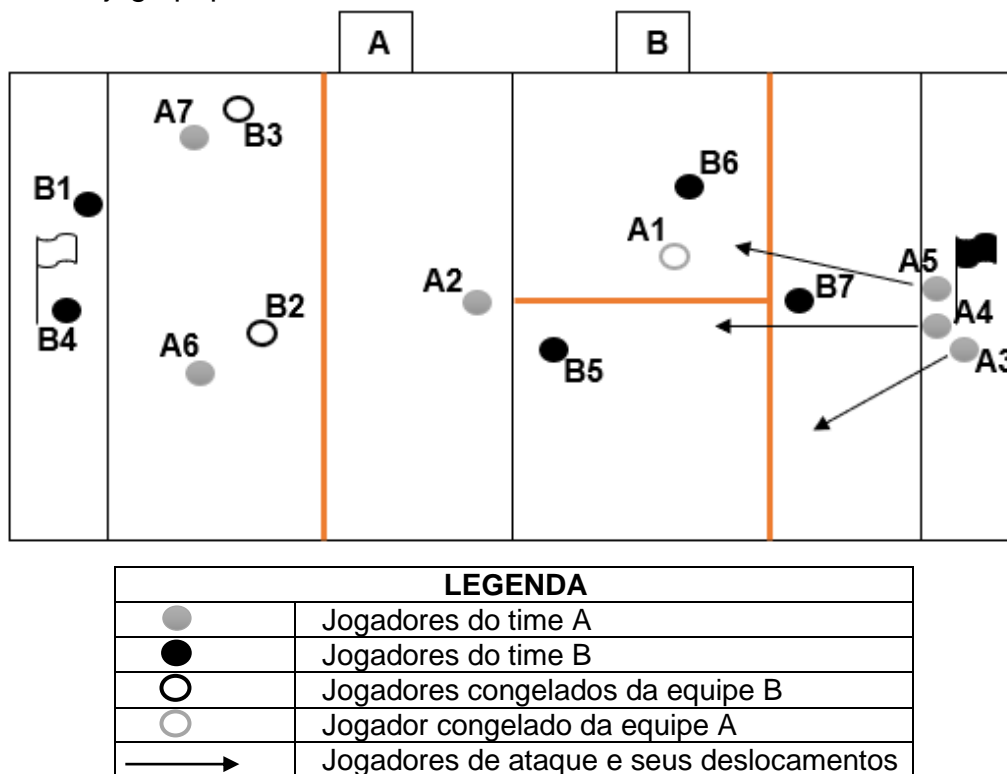
O jogo pique-bandeira, conforme já relatamos anteriormente, tem uma relação complexa de ataque e defesa. Ambas as equipes *atacam* e *defendem* ao mesmo tempo. A partir das *informações* captadas no decorrer das partidas, as equipes vão formulando qual a melhor estratégia de atuação para a dinâmica de atacar e defender. Se a opção, dependendo da análise realizada, for por uma atuação mais defensiva, como foi o caso da equipe A, tendo em vista que a equipe B se arrisca mais

logo no início da partida (é mais ofensiva), a equipe precisa pensar em como *concentrar as forças* de modo que *conserva o espaço de jogo*, o que exige também uma demarcação clara do *posicionamento* dos jogadores no espaço. Caso a equipe opte, de acordo com as *informações* obtidas, por uma atuação mais *ofensiva*, a busca será pela obtenção dos *recursos* necessários à *conquista de espaços* que direcionem para a realização do ponto. Claro que essa opção mais à *ofensiva* ou mais à *defensiva* não significa que tenha que ser uma opção permanente. Saber atuar com fluidez na dinâmica de ataque e defesa é primordial, ou seja, identificar os momentos oportunos para atacar e, também, os momentos caóticos que exigem o foco na defesa. Porém, antes da partida, a equipe estabelece uma estratégia, uma linha de ação que tenta prever os diversos momentos da partida e como atuará em cada um desses momentos, além de tentar impor o ritmo de jogo.

Os momentos estabelecidos estrategicamente pela equipe A foram os seguintes: no primeiro momento, o foco estaria exclusivamente na defesa. Buscariam congelar o maior número de atacantes possível para que se estabelecesse uma superioridade que lhes permitisse atacar com mais segurança (conforme temos na cena 9.1). Assim que pelo menos dois membros da equipe B estivessem congelados, o plano seria mantê-los congelados e se posicionar de modo que impedisse a saída dos jogadores que estariam na zona da bandeira, ou congelar os jogadores que tentassem adentrar a zona defensiva. Com a defesa segura, o próximo passo seria atacar. Utilizariam quatro jogadores para isso: dois tentariam ludibriar a defesa, e dois tentariam se infiltrar pelas laterais. Caso algum deles fosse congelado, alguém só se arriscaria a descongelá-lo se de fato fosse muito seguro, pois o foco naquele momento seria conquistar a bandeira. Por último, depois que pelo menos dois membros já estivessem na zona da bandeira, tentariam enganar a defesa sobre quem estava em posse da bandeira e buscariam sucesso por meio da velocidade empregada e de fintas ofensivas.

Na cena 9.2 temos a possível continuidade da cena 9.1. A3, A4 e A5 chegam à zona da bandeira, enquanto A1 fica congelado. A4 e A5 se movimentam constantemente com a bandeira em mãos, passando-a um para o outro. A3 fica um pouco mais atrás e procura o melhor momento para pegar a bandeira para si e sair pela lateral esquerda. A4 e A5 sairão um pouco antes de A3 para que a defesa volte a atenção para eles.

Figura 17: Cena 9.2 – Situações de ataque a partir da análise das forças e fraquezas no jogo pique-bandeira

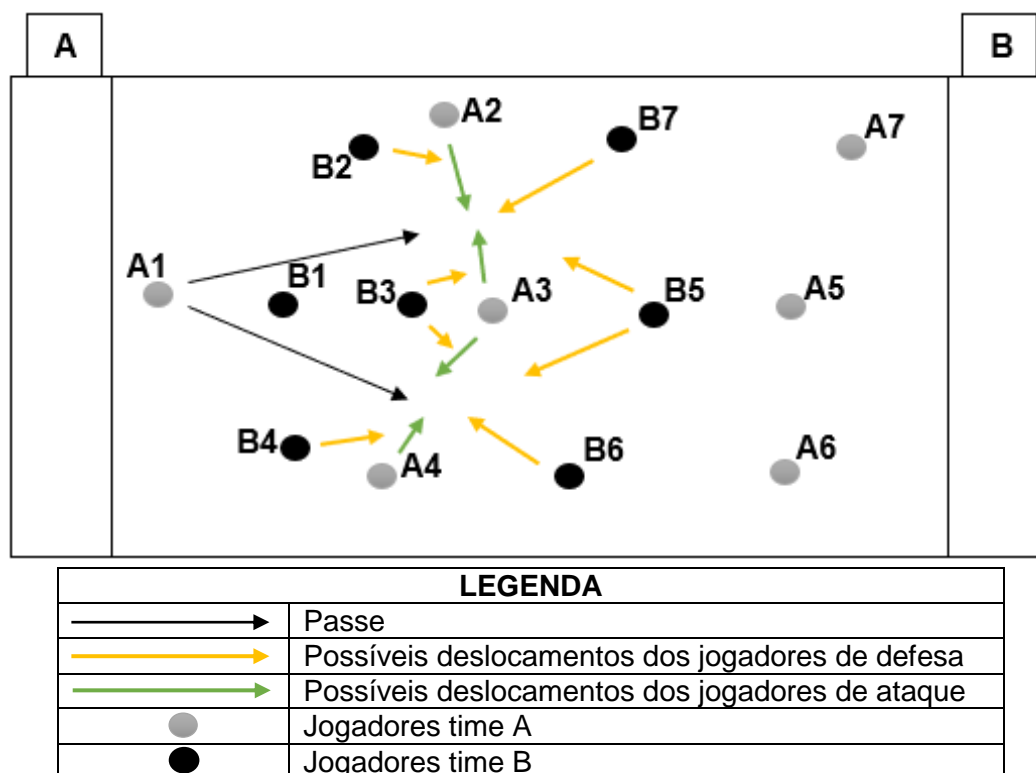


Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As cenas do pique-bandeira expressam um recorte da estratégia geral elaborada pelas equipes. Quanto melhor a leitura das informações sobre a equipe oposta, mais precisa pode ser a estratégia da equipe. A elaboração da estratégia requer que se leve em consideração as problemáticas que poderão surgir na partida e suas soluções e, também, pensar nas possíveis soluções a serem encontradas pela equipe oposta para lidar com as problemáticas provocadas pela estratégia. Então, ao mesmo tempo que há uma constância, há também uma certa imprevisibilidade que deve ser maximamente e antecipadamente imaginada, na medida do possível.

A dinâmica de atacar e defender a partir da leitura sobre as forças e fraquezas dos sujeitos que jogam se apresenta de forma um pouco diferente quando tratamos de um jogo que envolve um instrumento de jogo “vivo”. Para que possamos pôr em evidência essas especificidades, passamos a tratar de uma cena do jogo dos sete passes decorrente da cena 7.

Figura 18: Cena 10 – Situações de defesa a partir da análise das forças e fraquezas no jogo dos sete passes



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A partir das informações obtidas nas partidas anteriores, a equipe B percebeu que a equipe A, de modo geral, não fazia bons passes a longa distância. Eles priorizavam passes curtos e seguros. A1 era um jogador que tinha uma boa visão de jogo e por isso iniciava os passes. A2, A3 e A4 eram jogadores altos e disputavam bem a bola no ar. A5, A6 e A7 se desmarcavam com uma certa facilidade e conseguiam se colocar em boas condições de recepção de passes. Diante disso, a equipe B assumiu uma estratégia de jogo que buscava marcar de modo a pressionar a equipe A. O jogador B1 é bastante alto, por isso assume uma marcação direta de A1, buscando sempre impedir observações precisas do jogador. B2, B3 e B4 são jogadores mais baixos e lentos, porém são fortes e bons no corpo a corpo. B5, B6 e B7 são velozes e costumam realizar boas interceptações.

Na cena 10 temos, em destaque, a atuação da defesa da equipe B: B1 busca atrapalhar o ângulo de visão de A1. B2, B3 e B4 marcam A2, A3 e A4, pois têm como objetivo tentar *bloquear* a passagem dos jogadores em direção ao instrumento de jogo a fim de facilitar a *antecipação* para a *interceptação* de B5, B6 ou B7. Caso A1 resolva fazer um passe a longa distância por perceber que os demais estão muito marcados, B5, B6 e B7 têm a missão de perceber e tentar interceptar. Por isso, não podem se afastar muito de A5, A6 e A7.

Com base na percepção da equipe B sobre a trajetória do instrumento de jogo, eles precisam agir de modo a se *antecipar* em relação aos movimentos da equipe A. Ao mesmo tempo que buscam se antecipar para interceptar o instrumento de jogo, devem também se posicionar de modo a facilitar a transição defesa/ataque, ou seja, a partir do momento em que tiverem a posse da bola, buscar realizar passes rápidos antes que a equipe A consiga se reposicionar para a realização da defesa. Tem-se, assim, a necessidade de pensar intencionalmente como construir *linhas de passe* vantajosas para si (em relação ao ritmo, à distância e à diversidade técnicas de passes) e, ao mesmo tempo, atrapalhar o que seria uma linha de passe vantajosa para a equipe adversária.

A partir das cenas apresentadas neste tópico, foi possível refletir sobre como *criar ações de Jogo que levem em consideração as forças e as fraquezas da própria equipe e da equipe oposta*. Buscar obter *informações* cada vez mais precisas sobre a equipe oposta é primordial para que seja possível realizar uma comparação com a própria equipe. Identificar quais são os *pontos fortes e fracos* da outra equipe permite encontrar os pontos fortes e fracos de si mesmo e, então, criar uma linha de ação capaz de imprimir ao Jogo condições sistemáticas favoráveis às características que sejam pontos fortes da equipe ao mesmo tempo que anulam os pontos fortes da equipe adversária, afinal, quando lidamos com Jogos Coletivos, só é possível determinar se uma equipe joga bem ou mal quando a comparamos com outra.

Para que seja possível agir de forma individual e coletiva levando em consideração os componentes citados neste tópico e nos tópicos anteriores, é necessário cada vez mais desenvolver ações tecnicamente sofisticadas capazes resolver as problemáticas que surjam no jogo. Portanto, um outro conhecimento que precisamos discutir diz respeito aos elementos técnicos presentes no Jogo Coletivo.

4.2.4 Ações técnicas cada vez mais sofisticadas produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe

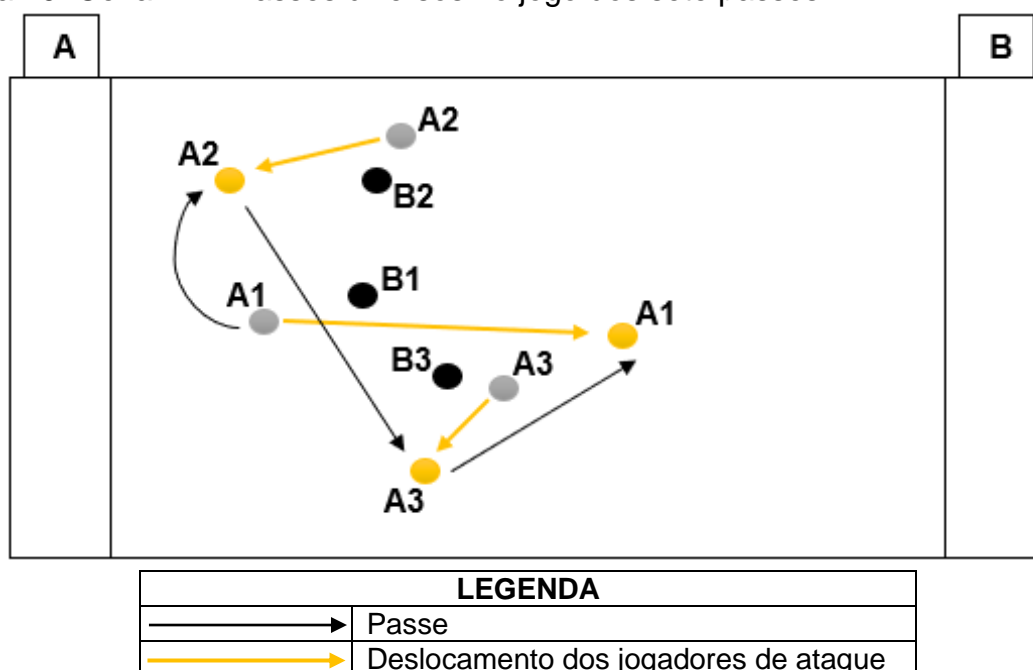
Os elementos técnicos de um Jogo Coletivo vão sendo aperfeiçoados pelos jogadores à medida que são submetidos às problemáticas presentes em cada jogo singular. Isso significa dizer que eles não surgem no jogo descolados dos preceitos estratégico-táticos, muito pelo contrário, as *ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe*,

ou seja, a técnica, a tática e a estratégia se apresentam como unidade no Jogo Coletivo (Euzébio, 2017; Colombo, 2021). Por isso, o ensino deve ser direcionado a compreendê-las também em unidade. Nesse sentido, para o conhecimento que estamos tratando neste tópico, lidamos com a seguinte **problemática específica** de Jogo: *como criar, intencionalmente, ações técnicas cada vez mais sofisticadas tendo em vista as necessidades de atuação tática e estratégica da equipe?*

Para que possamos compreender como essa problemática se apresenta numa situação de jogo, utilizaremos um exemplo do jogo dos sete passes. Optamos por expor uma cena somente desse jogo, pois entendemos que no pique-bandeira e no jogo conquista das bolas as ações técnicas ainda se apresentam de forma bastante simples, e que podemos compreendê-las em articulação com o exemplo do jogo dos sete passes. Ademais, no jogo dos sete passes temos a existência do instrumento de jogo (a bola), o que exige um aperfeiçoamento cada vez maior da técnica para a efetivação do lançamento e da recepção, ou seja, quanto mais sofisticada a técnica de manejo da bola da equipe, maior a possibilidade de produzir *um jogo bem jogado*.

Na cena 11, buscamos retratar as possibilidades de escolha de diferentes tipos de passe pelos jogadores de ataque para surpreender a defesa quando são colocados diante de situações que dificultam tanto a movimentação quanto o passe. Na cena, temos um recorte em que aparecem apenas os jogadores A1, A2, A3, B1, B2 e B3.

Figura 19: Cena 11 – Passes diversos no jogo dos sete passes



| | |
|---|-----------------------------------|
| ● | Jogadores time A |
| ● | Jogadores time B |
| ● | Nova posição dos jogadores time A |

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena, A1 busca a melhor opção para a realização do passe. Ele tem A2 e A3 como duas opções bastante viáveis, mas como não pode se deslocar, precisa que um dos dois busque se desmarcar para que ele possa realizar o passe de forma segura. Os defensores estão bem posicionados e dificultam os ângulos de visão dos atacantes. A2 vê uma oportunidade viável de se deslocar para trás. A1 percebe sua ação, mas não se vira em sua direção, finge um passe para A3 e realiza um *passe por trás do corpo* para A2. Nesse passe, como o próprio nome diz, a bola é direcionada por trás do corpo, ela pode ir tanto para a diagonal quanto para a lateral, que foi o caso do passe realizado na cena, e tanto aéreo quanto quicado. Depois de realizá-lo, A1 se desloca para frente e A3 se desloca para trás e em direção à lateral direita, buscando sair da marcação de B3. Percebendo as movimentações e distâncias dos seus companheiros de equipe, A2 precisa realizar um passe mais longo. Para facilitar a recepção e dificultar a interceptação, realiza um *passe quicado* para A3, por perceber que os marcadores estavam bem posicionados na marcação de A1. No passe quicado, a bola é lançada em direção ao chão de modo que bata no solo e suba antes de chegar às mãos do companheiro de equipe. No momento em que recebe o passe, ainda com o corpo em direção a A2, realiza um *passe em pronação* para A1, justamente para que a defesa não tenha tempo de agir. Neste passe, o jogador segura a bola com a palma da mão virada para baixo e, com um giro de punho para fora, estica o braço e realiza o passe.

Os tipos de passe citados, bem como outras técnicas utilizadas nos Jogos Coletivos, não são escolhidos aleatoriamente pelos jogadores. Como afirmamos, cada técnica depende daquilo que está acontecendo no jogo naquele momento, ou seja, deve ser uma resposta adequada às situações dadas no presente, mas também deve ter em vista as intencionalidades que virão na sequência. No caso da cena analisada, a discussão deu-se em relação às técnicas de passe, que expressam e criam estratégias em relação à construção de *linhas de passe*. Essa ação de jogo, por sua vez, relaciona-se a compor o ritmo, a distância e a diversidade de passes e recepção. Contudo, a mesma lógica de análise poderia estar presente em relação às demais técnicas existentes nos Jogos Coletivos: as finalizações, as fintas, a condução etc.

Por isso, reafirmamos que *ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe.*

As cenas apresentadas até aqui possibilitaram destacar e refletir as principais problemáticas e conhecimentos para o ensino do Jogo Coletivo. Na próxima seção, passamos a apresentar algumas sínteses que foram possíveis de construir a partir do que foi apresentado.

4.3 SÍNTESES SOBRE OS CONHECIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO JOGO COLETIVO

As cenas apresentadas anteriormente nos possibilitaram sistematizar um conjunto de sínteses sobre os conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo. Entretanto, o esforço desta seção, agora, é retomar e ampliar essas sínteses em diálogo com a literatura que fundamenta nossa análise sobre o Jogo Coletivo.

Para que seja possível explicitar os conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo, consideramos necessário apresentar a relação entre os problemas centrais que requerem a percepção e análise dos estudantes, e as sínteses que permitiram a construção de respostas criadoras por parte dos sujeitos

A seguir, apresentamos o quadro com o conjunto de problemáticas e os respectivos conhecimentos que emergem delas. Vale ressaltar que o sistema de conhecimentos se manifesta como um conjunto de conhecimentos que não podem ser compreendidos isoladamente, o que exige um modo específico de organização de ensino que considere essa unidade dialética⁴².

Quadro 8: Problemáticas e conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo

| PROBLEMÁTICA GERAL DO JOGO COLETIVO | |
|---|---|
| Como dominar um determinado espaço de jogo de modo a ter vantagens nas ações de ataque e defesa da minha equipe e, ao mesmo tempo, provocar desvantagens para as ações de ataque e defesa da equipe oposta? | |
| Problemas específicos a serem percebidos no processo de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo | Sínteses dos conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos |

⁴² Consideramos o modo de organização do ensino Elkonin-Davidov como o que possibilita esse enfoque. Ver Davidov (1988).

| | |
|--|---|
| Como criar objetivos e condições que permitam ocupar de forma consciente e coletiva o espaço de Jogo de modo a criar vantagens para a equipe e/ou desvantagens para a equipe oposta? | Os objetivos e condições iniciais de Jogo a partir dos quais se atua podem trazer vantagens ou desvantagens para os resultados da partida que não são diretamente controladas pelos jogadores, mas é a partir deles que os jogadores podem criar novos objetivos e condições para si. |
| Como criar situações coletivas de vantagem no ataque e na defesa nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final? | As situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final. |
| Como criar ações de Jogo que levem em consideração as forças e as fraquezas da própria equipe e da equipe oposta? | A criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas se dá a partir do nível de conhecimento que se tem do Jogo (objetivos e condições) e a partir das informações que se tem sobre os jogadores com quem se joga (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas. |
| Como criar ações técnicas cada vez mais sofisticadas tendo em vista as necessidades de atuação tática e estratégica da equipe? | Ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.3.1 Sínteses para a construção de respostas criadoras às problemáticas do Jogo Coletivo

Neste tópico descreveremos cada uma das problemáticas específicas a serem percebidas no processo de ensino do Jogo Coletivo seguindo a ordem exposta no Quadro 8.

4.3.1.1 Como criar objetivos e condições que permitam ocupar de forma consciente e coletiva o espaço de Jogo de modo a criar vantagens para a equipe e/ou desvantagens para a equipe oposta?

Quando pensamos em ensinar um jogo para os estudantes, logo nos vem à cabeça a necessidade de ensinar as regras. Porém, um dos maiores erros que podemos cometer é nos limitarmos a elas, como se apenas explicando-as os sujeitos passassem, automaticamente, a agir criadoramente no Jogo. Apropriar-se da regra é pressuposto para que seja possível jogar, ou seja, ela nos informa sobre os *objetivos específicos* e as *condições iniciais* de Jogo (*o espaço, tempo, modos de ações válidas etc.*), mas não nos diz sobre as diversas possibilidades de ação no Jogo.

A regra diz aos jogadores o que fazer no jogo. Diz como devemos nos comportar, o que é ou não permitido, nossos objetivos específicos e, por vezes, sanções a quem não respeita a regra. O desafio lúdico que se instaura é tanto maior e mais efetivo quanto maior for a consciência de que a regra está sendo cumprida por todos. Contudo, o fato de as regras explicitarem as ações válidas de jogo não significa que ela determine as ações concretas de cada jogador; não significa que ela instaure, necessariamente, situações estereotipadas ou previsíveis dessas ações. O que a regra faz – deve fazer – é simplesmente *propor* um quadro de ações *gerais* e *iniciais* do jogo (Nascimento, 2014, p. 170).

Os sujeitos, quando têm o primeiro contato com um jogo, normalmente precisam de um tempo para se apropriarem das regras, principalmente quando falamos de crianças. Quanto mais conscientes os estudantes estiverem das regras, mais terão a possibilidade de produzir ações criativas e coletivas no Jogo. Além de se apropriar das regras, as crianças precisam também compreender a necessidade de aceitá-las, mesmo que elas contrariem sua vontade imediata. Por exemplo, no pique-bandeira, quando um jogador é pego, ele deve permanecer imóvel até que alguém o descongele. Normalmente, o que a criança quer é continuar fugindo, ou seja, a criança terá que contrariar seu desejo de permanecer agindo no jogo em prol da necessidade de respeitar um regulamento de cuja existência, muitas vezes, ela não sabe o motivo. Por isso, ter consciência das regras significa mais do que saber as regras. A verbalização das regras pelas crianças não significa a sua apropriação consciente. Apropriar-se das regras de forma consciente é também entender o que ela é e o porquê de sua existência.

Quando os estudantes se apropriam de fato das regras, eles não têm mais a necessidade de dirigir sua atenção a elas, ou seja, o que antes era uma ação passa a ser uma operação, pois há um processo de automatização daquilo que precisa ser realizado (Leontiev, 1978). Retornando ao exemplo do pique-bandeira, se antes quando um jogador fosse pego era necessário que alguém lhe dissesse para parar de correr ou ele mesmo tinha que parar para pensar o que deveria fazer, agora, depois da regra apropriada de forma consciente, assim que tocado ele irá parar automaticamente de correr e começará a focar em quais companheiros estão livres e que, potencialmente, poderão salvá-lo. Quando chegam a esse nível de apropriação da regra, passam a dirigir a atenção para outros aspectos do Jogo, o que permite um avanço na possibilidade de atuação técnico-tático-estratégica no Jogo.

As regras são o quadro do jogo. Um jogo inteligente postula uma boa compreensão das regras. É muito importante que sejam formuladas com clareza e precisão antes do início do jogo e que se indique de uma maneira igualmente precisa o objectivo interno do jogo. Regras demasiado complicadas exigem uma atenção também demasiado grande e excluem, numa primeira altura, e numa larga medida, todo o pensamento tático (MAHLO, 1979, p. 192).

A apropriação das regras é condição para que os sujeitos passem a atuar a partir do objeto da atividade do Jogo Coletivo, qual seja, o *controle da ação corporal do outro*. Isso significa dizer que o estudante e a sua equipe atuam movidos por um objetivo que é diretamente oposto ao objetivo da outra equipe, e que, necessariamente, uma equipe interfere no objetivo da outra. Agir de forma consciente e voluntária no Jogo Coletivo só é possível a partir do momento em que os sujeitos se engajem tendo em vista a relação de *controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço* (Nascimento, 2014).

As situações de Jogo com que os sujeitos se deparam carregam consigo uma série de questões a serem percebidas, elas são situações-problema que colocam os sujeitos a buscar as melhores soluções dentro das condições que lhes são acessíveis. Num primeiro momento, eles estão atuando a partir diretamente dos objetivos específicos que lhes foram anunciados pelas regras e pelas condições iniciais. Porém, os jogadores não têm acesso às mesmas situações de Jogo, conforme mostramos nas cenas analisadas. Alguns podem se deparar com problemáticas mais complexas, outros com problemáticas mais simples que vão possibilitando que ajam com mais ou menos vantagens, inclusive, alguns podem nem ter participado efetivamente no Jogo, mas ter obtido resultado coletivo positivo em relação ao resultado final da partida, o que acaba por gerar certa ilusão sobre a compreensão efetiva do Jogo.

Por isso é necessário que o professor crie processos de ensino cada vez mais sofisticados e sistemáticos que possibilitem, por exemplo, todos se depararem tanto com problemáticas simples quanto complexas, e que elas sejam colocadas em evidência e discutidas. É a partir desse processo que se constitui a possibilidade de os sujeitos criarem objetivos e condições para si. Por essa razão, a relação entre *objetivos e condições dadas pelo Jogo* e *objetivos e condições criadas pelos jogadores* apresenta-se como uma unidade conceitual a ser levada em consideração no processo de organização do ensino do Jogo Coletivo, ou seja, os componentes evidenciados pelas regras são meios pelos quais criam-se novas ações de Jogo, na

medida em que se percebe que ***os objetivos e condições iniciais de Jogo a partir dos quais se atua podem trazer vantagens ou desvantagens para os resultados da partida que não são diretamente controladas pelos jogadores, mas é a partir deles que os jogadores podem criar novos objetivos e condições para si.***

Quando tratamos de Jogo Coletivo, conforme anunciamos anteriormente, lidamos com a problemática geral de controlar a ação corporal opositiva pelo domínio do espaço (Nascimento, 2014). Tendo isso em vista, os objetivos e condições que vão sendo criados pelo *coletivo* que joga devem estar direcionados à ocupação consciente do espaço, no sentido de buscar produzir modos de ação que visem criar vantagens para si e desvantagens para o outro. A criação de ações coletivas não está dada aos sujeitos que compõem a equipe, conforme deixamos evidente nas cenas, ela se constitui como uma outra problemática de Jogo.

4.3.1.2 Como criar situações coletivas de vantagem no ataque e na defesa nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final?

Organizar ações coletivas de Jogo não é algo que está dado imediatamente, ou seja, para compreender a totalidade do Jogo Coletivo e produzir, cada vez mais, ações intencionais de Jogo, os estudantes precisam não só jogar, mas jogar a partir de uma organização de ensino que lhes permita perceber e compreender as diversas camadas de conhecimento presentes nessa atividade da cultura corporal. Nesse sentido, destacamos o segundo conhecimento de Jogo necessário de ser apropriado pelos sujeitos em atividade de aprendizagem: ***as situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final.***

A oposição mútua nos Jogos Coletivos se materializa na dinâmica entre as situações de *ataque e defesa* (Nascimento, 2014). A dinâmica de ataque e defesa pode se dar de forma simples ou complexa. No jogo conquista das bolas, por exemplo, a dinâmica se dá de forma simples, ou seja, os sujeitos atuam como atacantes ou defensores, não constituindo-se situação em que possam exercer os dois papéis simultaneamente. No pique-bandeira e no jogo dos sete passes, a dinâmica ocorre de

forma complexa, ou seja, os sujeitos podem atuar como atacantes e defensores simultaneamente.

A existência de objetivos mutuamente opostos entre si e direcionados a um mesmo alvo se manifesta – na sua forma mais simples – como uma oposição entre *um* sujeito que ataca e *outro* que defende [...]. Em sua forma mais complexa, o objeto de controle da ação do outro manifesta-se quando há uma simultaneidade nas ações de ataque e defesa: um mesmo jogador/equipe é responsável tanto pelas ações de ataque quanto pelas ações de defesa (Nascimento, 2014, p. 175).

Atuar na dinâmica de ataque e defesa nos Jogos Coletivos pressupõe ações coletivas. É importante retomar que a necessidade de ações coletivas nem sempre é imposta pela regra do jogo, mas para que seja possível criar ações cada vez mais sofisticadas tendo em vista o objetivo do Jogo Coletivo, torna-se primordial atuações coletivas voluntárias e conscientes.

No jogo desportivo colectivo, os diversos membros da equipa agem ao mesmo tempo mas de **modo** diverso. Os factores de unificação de todas as ações particulares que participam na ação coletiva são a igualdade de objectivo, a similitude de análise da situação e de pensamento tático, assim como a igualdade nos treinos. Todos estes factores devem estar presentes para permitir que a melhor cooperação possível se realize (Mahlo, 1979, p. 129).

Quando falamos em produzir ações coletivas, algumas relações vêm à tona, as quais tiveram destaque no tópico 4.2.2, em que tratamos desse conhecimento específico. Isso não significa dizer que não existam outros, mas esses de que tratamos julgamos fundamentais. A primeira relação é a **especialização de papéis**. Enquanto síntese, podemos dizer que *as situações de Jogo vão exigindo e/ou propondo a criação de objetivos intermediários, o que leva à necessidade de que cada sujeito da equipe cumpra uma determinada função em Jogo, dirigida para o objetivo comum da equipe*. Ter consciência do papel que cada um ocupa no Jogo é primordial para que cada vez mais se compreenda a necessidade e a importância de todas as funções no Jogo e, principalmente, que o Jogo só é “bem jogado” quando a equipe consegue fazer com que todos sejam protagonistas.

Os dois papéis gerais presentes em qualquer Jogo Coletivo são os de atacante e de defensor. Quando os estudantes começam a atuar no pique-bandeira, por exemplo, eles logo se dividem entre os sujeitos que ficarão na defesa e os que atacarão. Essa divisão de papéis não ocorre de forma tão simples, e normalmente a

maioria dos estudantes quer ser atacante, justamente porque sua atenção ainda está dirigida prioritariamente para o objeto físico do jogo (a bandeira), e não para o domínio do espaço. A partir de um ensino bem organizado, a percepção dos sujeitos vai se alterando e, quando a atenção deles passa a estar dirigida para o objeto da atividade, eles compreendem a necessidade da criação de objetivos intermediários de Jogo que devem estar dirigidos pelo objetivo comum da equipe.

Os Jogos Coletivos têm diferentes representantes. Os que possuem as relações técnico-tático-estratégicas mais complexas são aqueles que utilizam um instrumento de jogo “vivo”. Nesses jogos, os jogadores estão em posição de ataque quando se encontram com o instrumento de jogo e em situação de defesa quando não estão com o instrumento de jogo. Porém, mesmo estando em situações de ataque ou defesa, alguns jogadores possuem funções mais ao ataque ou mais à defesa. Se tivermos em conta o futebol, por exemplo, mesmo quando a equipe está atacando existem jogadores que atuam mais à retaguarda, prontos para atuar caso a sua equipe perca a bola, ou seja, atuam para impedir uma transição eficiente defesa/ataque da equipe oposta.

Na defesa temos dois papéis específicos no Jogo Coletivo: os defensores que atuam diretamente na neutralização dos atacantes, e outros que atuam na função de contribuir indiretamente na neutralização do atacante, ou seja, *cobrir*. Essas duas funções não se dão de forma estática, ou seja, em uma determinada situação de Jogo um jogador pode estar cobrindo, e em uma situação imediatamente posterior ele pode exercer a função de neutralizar diretamente o atacante. Isso tudo vai depender da atuação da equipe em vista de sua organização *tática* no espaço de Jogo. No ataque temos também dois papéis específicos: os atacantes que atuam diretamente na jogada que está sendo feita com o objetivo de atingir o objetivo-fim do Jogo, e aqueles que reduzem a pressão sobre esses jogadores, ou seja, que também cumprem a função de *cobrir*. Assim como na defesa, esses dois papéis não são permanentes, eles variam conforme as situações de Jogo.

Esses objetivos intermediários existentes no Jogo Coletivo são chamados de **coberturas ofensivas e defensivas**. As coberturas defensivas expressam o objetivo de *criar suportes para os jogadores de defesa do próprio time que estejam em confronto direto com os jogadores da equipe adversária, deixando-os mais seguros para agir e, ao mesmo tempo, preparados para assumir o confronto direto, se for o caso*. Para proporcionar uma cobertura defensiva eficaz, é necessário saber

como ocupar o *espaço de Jogo* e criar *situações de superioridade numérica* em relação ao ataque do outro time. Além disso, os responsáveis pela cobertura defensiva precisam prever a atuação dos jogadores do seu time, bem como dos atacantes da equipe adversária, procurando reduzir a possibilidade de movimentação destes.

A cobertura ofensiva busca obter vantagens em relação à defesa, de modo a permitir que o ataque seja efetivado com sucesso. *Caso o ataque esteja concentrado em um jogador específico, a ideia é que seja possível reduzir a pressão sobre ele, caso esteja concentrado em mais de um, é importante criar condições para que possam atuar.* A criação dessas condições requer que o espaço de Jogo seja ocupado de forma consciente, e que se criem situações de superioridade numérica, para isso é importante agir de forma a *promover situações de desarticulação da equipe oposta.*

Dominar o espaço é primordial no Jogo Coletivo. Esse domínio de espaço em muitas ocasiões foi compreendido apenas como a disposição dos jogadores no terreno de jogo, ou seja, os professores, ao ensinarem sobre a ocupação de espaço, indicavam os lugares onde os estudantes deveriam se posicionar no terreno de jogo, sem que estes entendessem o motivo de tal posicionamento. Para compreender como ocupar 40 *do Jogo*. Conforme afirma Nascimento (2014, p. 203),

O problema de ocupação racional do espaço não se resolve, por si, pela simples introdução de um “esquema espacial” para o jogador e/ou pela distribuição do jogador em determinadas posições no terreno de jogo. A questão não reside na aprendizagem formal dos espaços de jogo, memorizando nomes e estereotipando comportamentos; mas sim no processo de percepção consciente das possibilidades de ocupação do terreno de jogo a partir dos problemas concretos que surgem de um ou outro jogo específico; a partir da percepção dos espaços existentes e dos espaços possíveis de serem ocupados, tanto pela defesa quanto pelo ataque.

Ocupar de forma consciente o espaço de Jogo pressupõe a ideia de que é necessário estar em superioridade numérica em determinadas situações, como é o caso das coberturas defensivas e ofensivas. Porém, a superioridade numérica também é compreendida muitas vezes de maneira equivocada, por exemplo, a partir da existência absoluta de um número maior de jogadores contra um número menor de jogadores.

No pique-bandeira, uma das principais estratégias utilizadas é a de congelar o máximo possível de jogadores para que se inviabilizem suas ações e se estabeleça uma superioridade absoluta. Obviamente, essa estratégia permite fazer com que a equipe com mais jogadores tenha vantagem, porém isso não garante, de

imediatamente, a vitória. Se sobraram três jogadores descongelados, por exemplo, e esses ficarem na defesa, é preciso estabelecer uma atuação tática eficiente no sentido de criar condições para que seja possível enfrentá-los, ou seja, a

[...] *superioridade numérica* é garantida não apenas ou fundamentalmente pelo **número** absoluto de jogadores escolhidos para desempenhar uma função (ataque ou defesa), mas *fundamentalmente* pelas ações táticas que esses jogadores desempenharão, buscando – através da ocupação dos espaços – criar condições para que a sua equipe tenha um número maior de jogadores em uma determinada situação (Nascimento, 2014, p. 204).

Além da superioridade numérica, é relevante dizer que em alguns casos a superioridade física e técnica tem mais efetividade que a numérica (Euzébio, 2017). Isso significa dizer que, em alguns momentos, é necessário elaborar estratégias específicas que contenham, por exemplo, a superioridade física e técnica de um jogador em específico. Nesse sentido, é importante dizer dessa totalidade técnico-tático-estratégica que envolve os Jogos Coletivos. Esses componentes formam uma unidade indissolúvel, ou seja, não é possível compreender a totalidade do Jogo sem levar em conta a organicidade em que se encontram.

Por isso, é fundamental entendermos inicialmente a relação entre tática e estratégia. De acordo com Nascimento (2014, p. 217), “a tática relaciona-se organicamente com a estratégia, na medida em que expressa – em relação a ela – os *meios* para atingir os fins desejados e traçados pela estratégia”, ou seja, a estratégia “reflete um determinado projeto, uma determinada concepção sobre o jogo em questão e o seu papel para os sujeitos que dele tomam parte” (Nascimento, 2014, p. 218). Apesar dessa organicidade existente entre estratégia e tática, “a tática possui uma relativa autonomia em relação à estratégia, porque explicita, para si, outra relação entre fins e meios que, no caso, se expressa como uma relação entre a ação tática (fim) e as ‘operações’ (os meios) para concretizar tais ações” (Nascimento, 2014, p. 217). Nesse sentido, enquanto síntese, Euzébio (2017, p. 210) assevera:

Entendemos a *estratégia* como a atividade que estabelece, a partir de uma análise ampla, um plano de ações, decalcado das alternativas possíveis, que procura constituir vantagens em direção aos objetivos pretendidos. A *tática* é, então, o conjunto de operações conscientemente orientadas à resolução dos problemas imediatos, demandados por este contexto de confrontação.

Nessa totalidade, a técnica deve atender ao que é solicitado pelos componentes tático-estratégicos, mas ao mesmo tempo ela também influencia

diretamente naquilo que a equipe pensa do ponto de vista tático-estratégico, afinal, só é possível elaborar tendo por base aquilo que sabemos que a equipe é ou não capaz de realizar.

Levando em consideração a ideia do trabalho coletivo a partir da divisão dos papéis no Jogo e o estatuto técnico-tático-estratégico, as equipes organizam suas ações de ataque e defesa de modos específicos, sendo que a defesa tende a se organizar a partir de um dos seguintes modos: **individual, mista e por zona**.

Na **defesa individual**, o foco está em ocupar sistematicamente os espaços os quais os sujeitos que atacam ocupam, ou seja, *cada jogador da defesa se responsabiliza por perseguir um jogador de ataque por todo o espaço de Jogo, sua função é se colocar entre o atacante e o objetivo que o move*. Se pensarmos nas estratégias que movem a equipe, uma defesa individual visa retomar o ataque mais rapidamente. Procura agir impondo um ritmo que impede o ataque de pensar em jogadas mais elaboradas. É uma forma de defesa mais intensa, que busca induzir a equipe de ataque ao erro. Esse tipo de defesa exige que seus jogadores estejam preparados fisicamente, pois requer uma movimentação intensa.

Na **defesa mista**, *cada jogador se responsabiliza pela marcação de um jogador específico, mas também atua nos diversos setores do espaço de Jogo, e caso perceba a necessidade de alguma intervenção que contribua para barrar um ataque, ele o fará, desde que não coloque ainda mais em risco a equipe*.

Na **defesa por zona**, *cada jogador é responsável por defender um determinado espaço*. Esse tipo de defesa permite que os jogadores pensem no espaço de Jogo de modo a perceber que cada local necessita de uma ação específica: uns requerem mais atenção da defesa, outros menos, levando em conta cada momento e modo de realização do ataque.

Conforme anunciamos na seção 4.1, a partir de Bayer (1996, p. 99), nos Jogos Coletivos que envolvem um instrumento de jogo “vivo”, a defesa possui alguns princípios operacionais, quais sejam: “1. Recuperação da bola [instrumento de jogo]. 2. Incomodar a progressão do adversário para a baliza. 3. Proteção da baliza ou do campo.” Tendo por referência esses princípios, temos as ações de marcação que possuem diferentes objetivos:

- Interceptar a bola em caso de má relação entre dois atacantes. – Tirar ou lograr a bola dos pés ou das mãos do adversário, dentro dos limites permitidos pelo regulamento. – Travar, retardar ou parar os movimentos dos

atacantes em direção a baliza [...]. Retardar a progressão da bola e levar o adversário para caminhos desviados e menos perigosos, na aproximação que ele tenta fazer com a baliza. – Proteger por uma oposição de diferentes partes do corpo colocadas de modo a oferecer o máximo de superfície possível em relação a trajetória da bola lançada em direção ao objetivo [...] (Bayer, 1996, p. 100).

O autor também nos apresenta três regras de ação na defesa que servem para submeter o defensor a tomadas de atitude constantes:

1. A marcação deve ser activa, quer dizer, que o defensor deve AGIR [...]. O defensor deve fazer qualquer coisa, intervir e não sofrer passivamente as acções empreendidas pelo adversário. Não deverá esperar a falta do adversário, mas provocá-la. Face ao atacante o defensor deve impor-se. 2. Agir, mas AGIR CONTINUADAMENTE, quer dizer ter sempre alguma coisa a fazer em função dum recolha de informações permanente, suporte das acções a empreender. 3. Neste <<sempre qualquer coisa a fazer, A AJUDA>> representa um elemento essencial da defesa, porque esta é antes de mais colectiva e não a resultante dum justaposição de acções individuais (Bayer, 1996, p. 101).

As ações de ajuda na defesa se efetivam por meio das coberturas defensivas, porém, Bayer (1996, p. 115) afirma que além de *cobrir* (“proteger encontrando-se pronto para remediar um falhanço eventual de seu companheiro, que pode encontrar-se em dificuldade, portanto estar disponível para obviar a casos de insucesso”), também se tem a ideia de *dobrar*, ou seja, “intervir sobre um defensor logo que um outro esteja batido.”

Toda defesa pressupõe a transição para o ataque, sendo assim, nos jogos que envolvam um instrumento de jogo “vivo”, a organização dos jogadores no espaço deve levar em consideração que, quanto mais veloz for essa transição, mais chance terá de pegar a defesa da outra equipe desprevenida e promover um ataque eficiente. “Toda defesa é momento do fluido defesa-ataque, dinamizado nas transições entre defensores e atacantes, logo toda estrutura defensiva possui em potência o contra-ataque” (Euzébio, 2017, p. 239).

De acordo com Bayer (1996, p. 117), o ataque também possui alguns princípios operacionais, quais sejam: “Conservação da bola; progressão para a baliza adversária; realização dum ponto, resultado lógico do ataque da baliza adversária.” Para atuar a partir desses princípios, os jogadores, em suas ações, devem levar em conta: a “posição da bola (nunca a mesma); espaços livres de qualquer ocupante (sempre variáveis); situação dos companheiros; o objectivo a atacar.”

Bayer (1996, p. 119) destaca diferentes intenções táticas de ataque: quando estão com o instrumento de jogo em mãos, os jogadores devem “lançar, marcar etc., passar (entrar em relação com um companheiro por intermédio da bola); manobrar (1 contra 1).” Quando estão sem o instrumento de jogo, devem *ajudar* corporalmente o seu portador com ações de bloqueio ou cortina. O bloqueio tem o objetivo de facilitar a passagem do companheiro a fim de que ele possa ganhar um espaço que dê vantagem à equipe diante da defesa. A cortina é uma ação que impede o defensor de atacar quem está com o instrumento de jogo (Bayer, 1996).

O *passé* se constitui como um dos componentes fundamentais quando temos Jogos Coletivos que utilizam o instrumento de jogo “vivo”. É ele que promove diretamente a conexão coletiva entre os participantes de uma equipe. De acordo com Colombo (2021, p. 173), “o *passé* deve servir ao domínio de espaço da mesma maneira que o espaço deve potencializar a função tática do *passé* na construção das jogadas de ataque.” Nesse sentido, o *passé* nunca deve ser realizado em vão, ele deve estar sempre direcionado a atingir o objetivo-fim da equipe.

O jogador que se encontra com o instrumento de jogo não deve agir com o objetivo simplesmente de se livrar dele com medo de que os adversários o tomem (o que acontece muito na escola, já que os estudantes ainda não possuem habilidades técnicas sofisticadas), ele deve estar a serviço daquele jogador que receberá o instrumento de jogo. Ademais, a escolha do companheiro ao qual ele realizará o *passé*⁴³ precisa levar em consideração a possibilidade de dominar um espaço que ainda não tenha sido dominado, mas também a chance que esse sujeito tem de realizar a recepção.

O jogador que não se encontra com o instrumento de jogo não deve ter uma atitude passiva diante dos marcadores, ele deve, a todo momento, encontrar meios de se desmarcar, ou seja,

situar-se oportunamente no terreno, de maneira a tornar possíveis as transmissões e facilitar assim as circulações da bola, portanto sair das zonas de possíveis interceptações e de oposição, submetidas a uma vigilância dos adversários. Desmarcar-se é escapar as possibilidades de intervenção dos defensores, a fim de se encontrar livre para agir, mas também estar acessível

⁴³ Consideramos o *passé* como a transferência da posse do instrumento de jogo de um companheiro para o outro e, portanto, só se efetiva com a recepção. Se esta não ocorrer, não se efetiva o *passé*.

ao outro, para participar na conservação e na progressão da bola [...] (Bayer, 1996, p. 120).

Em um Jogo Coletivo, os defensores tentarão realizar interceptações, seja dos passes, seja dos próprios jogadores que estão atacando, em outros termos, *interceptar significa impedir que o instrumento de jogo chegue ao seu destino, ou impedir que os sujeitos que estão jogando ajam com o intuito de alcançar um objetivo intermediário ou o objetivo-fim*. Para evitar as interceptações, os atacantes precisam agir em um determinado *ritmo e velocidade* que não permitam ações eficazes por parte da defesa. A *fluidez no ritmo* de execução das ações precisa se dar de modo sincronizado entre os integrantes da equipe, mas ao mesmo tempo demanda promover situações de imprevisibilidade ou mudança de velocidade no ritmo, na trajetória e na distância, caso necessário. Uma forma de surpreender a organização defensiva é por meio da utilização de *infiltrações, que nada mais são que ocupar determinados espaços importantes para atingir o objetivo-fim da equipe, espaços que são difíceis de ser ocupados por serem de grande vigilância da defesa*. Por outro lado, a defesa também pode impor seu ritmo, conforme relatamos anteriormente. Caso a defesa atue continuamente sem deixar espaço para o ataque realizar suas ações, ou seja, não permitir a consolidação de um ritmo pelos atacantes, ela poderá impedir o sucesso da equipe adversária e promover transições eficientes para o ataque.

Na grande maioria das decisões, a execução no tempo adequado é determinante do sucesso ou fracasso da empreitada. Como em larga medida, essas execuções estão imersas no fluido ataque e defesa, o tempo adequado (ou ritmo exigido) é, em geral, sinônimo de velocidade. As janelas de oportunidade se abrem e fecham muito rapidamente e a técnica, a precisão (de análise, execução, coordenação), convicção de espírito, devem se objetivar em uma ação adequadamente veloz (Euzébio, 2017, p. 213).

De acordo com Mahlo (1979, p. 130), o coletivo que joga, além de agir com fluidez, precisa também variar, antecipar, precisar e economizar as ações. Quando a equipe oposta já sabe antecipadamente aquilo que a sua equipe fará, fica muito mais fácil de criar obstáculo à sua realização. “A expressão visível da qualidade das ações realizadas com maestria é, portanto, a sua adequada variação em função da situação”. Agir de modo a antecipar as ações da outra equipe e inclusive dos membros da própria equipe é fundamental tanto para haver sincronia entre os membros da equipe quanto para surpreender e frustrar a equipe oposta. Precisar as ações coletivas é também sinônimo de segurança e sincronia entre os membros da equipe.

“A execução correcta e adequada duma acção pretendida num dado momento, no local pretendido e na direcção querida, exprime essa precisão coletiva” (Mahlo, 1979, p. 130). Uma outra característica importante sobre as ações coletivas é a economia nas ações: “esforçar-se para obter um máximo de resultados com um mínimo de forças e de energias despendidas” (Mahlo, 1979, p. 131), ou seja, todas aquelas ações que são supérfluas não são interessantes de serem realizadas. As ações coletivas devem ser feitas sempre em função dos objetivos intermediários ou do objetivo-fim do Jogo.

Ações coletivas eficientes de ataque e defesa requerem uma leitura cada vez mais precisa do Jogo. Essa leitura se refere ao que a sua equipe consegue fazer do ponto de vista técnico-tático-estratégico, mas também ao que a outra equipe consegue executar. Nesse sentido, é importante saber que no Jogo Coletivo há sempre uma comparação objetiva entre duas forças que se encontram em oposição. Logo, quanto mais uma equipe tiver *informações* sobre as possibilidades técnico-tático-estratégicas da outra equipe, tanto mais terá a possibilidade de se organizar de modo a lidar com as *forças e fraquezas* de si e do outro.

4.3.1.3 Como criar ações de Jogo que levem em consideração as forças e as fraquezas da própria equipe e da equipe oposta?

Para que seja possível empreender cada vez mais ações coletivas de sucesso tanto no ataque quanto na defesa, as equipes precisam obter o máximo de **informações** da equipe oposta e conhecer com profundidade a própria equipe buscando descobrir quais as **forças e fraquezas** de si e do outro. A partir das informações obtidas sobre as possibilidades técnico-táticas, é cada vez mais possível criar *um modo de Jogo que favoreça a si*. Nesse sentido, destacamos como o terceiro conhecimento de Jogo que ***a criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas se dá a partir do nível de conhecimento que se tem do Jogo (objetivos e condições) e a partir das informações que se tem sobre os jogadores com quem jogamos (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas.***

Tendo por base as *informações* obtidas, é possível *avaliar* e definir quais são as ações *técnico-tático-estratégicas* mais adequadas a serem adotadas pela equipe. Às vezes a opção é pela *concentração de forças* no ataque, em outras

situações na defesa. Contudo, uma linha estratégica defensiva ou ofensiva não pode ser confundida com ações ofensivas e defensivas em determinados momentos de Jogo. Há momentos em que é necessário, de qualquer maneira, realizar o ponto, então o ataque acaba se tornando central, mesmo que a linha estratégica da equipe seja defensiva, o que, inclusive, de forma contraditória e necessária, acaba colocando a própria defesa em perigo constante.

Concentração de forças, tem que ver com a percepção clara do que se faz bem feito. Do que pode ser entendido como vantagem ou diferencial estratégico. Esse diferencial estratégico, pode mesmo ser uma especial execução de uma tática empregada (Euzébio, 2017, p. 211).

A concentração de forças tem a ver também com a relação entre o *tempo* e o *resultado* a ser obtido. Por exemplo: uma equipe, em um jogo de futebol, precisa do empate em um campeonato e adota uma linha de ação defensiva. Porém, no final do jogo, a equipe oposta faz um gol. A equipe que adotou a estratégia defensiva terá que transformar a sua linha de ação e ir para “o tudo ou nada”, ou seja, a estratégia da equipe se materializa e se modifica a partir das condições específicas da partida.

As *informações* coletadas antes e durante o jogo permitem, ou ao menos buscam, tomar as decisões mais corretas em direção à possibilidade de obter *superioridade* técnico-tático-estratégica em relação à equipe oposta, seja na defesa ou no ataque. Para tanto, é necessário obter informações cada vez mais precisas, “a informação demanda trabalho e geralmente chega ruidosa. Esses elementos são de extrema importância, informações que chegam desde fora, informações que partem desde dentro, informações que circulam internamente” (Euzébio, 2017, p. 211).

Quando avaliamos a *correlação de forças* existente entre duas equipes, é necessário chegar a conclusões mais profundas do que as formulações “quem é melhor ou pior”, ou seja, quem tem mais ou menos chances de ganhar. É necessário saber identificar o porquê de uma equipe ser superior à outra. Caso não se consiga realizar essa análise, não é possível elaborar ações que sejam minimamente eficazes na tentativa de superar aquela que julgamos superior.

Quanto mais sofisticada for essa *avaliação da correlação de forças*, superando a análise necessária, mas reduzida, de melhor/pior, maior/menor, etc., mais abrem-se as possibilidades tático-estratégicas. Essa profundidade da análise e síntese possivelmente seja a qualidade mais distintiva do alcance estratégico dos envolvidos (Euzébio, 2017, p. 210).

Cada jogo tem sua especificidade técnico-tático-estratégica, mas é possível se fazer algumas perguntas que ajudam na realização de uma avaliação detalhada: quais os jogadores mais velozes? Quais realizam os melhores dribles, as melhores fintas e os melhores passes? Quem são os principais responsáveis por organizar as jogadas? Quais jogadores costumam realizar as melhores finalizações? Qual setor defensivo é menos eficiente? Qual setor ofensivo costuma ter mais sucesso? Qual a linha de ação que a equipe oposta adotará, mais à ofensiva ou mais à defensiva?

A partir das respostas obtidas, é necessário buscar as soluções para minimizar as desvantagens, por exemplo, se determinado setor apresenta uma defesa mais eficiente, vamos tentar atacar por outros setores, ou buscar superar a eficácia daquele setor; se determinado jogador é um bom finalizador, vamos dispensar maior atenção a ele, o que inclui evitar que ele receba a bola etc. Por isso a importância da qualidade das informações. A partir delas é possível pensar estrategicamente sobre o que a outra equipe espera da minha equipe, ou seja, é possível imaginar qual estratégia a outra equipe está elaborando com as informações que ela acha que possui da minha equipe, e, então, elaborar uma estratégia que não esteja no horizonte, surpreendendo a equipe adversária. A esse processo, Euzébio (2017, p. 214) chamou de modelagem.

A modelagem procura atacar a estratégia adversária, o que solicita qualidade nas informações, capacidade de análise e previsão e, em muitos casos, astúcia na execução. Na modelagem se coloca o exercício de pensar uma estratégia para o adversário a partir do adversário – o que se apresenta diferente de pensar uma estratégia para o adversário a partir da minha posição, compreensão, método e idiosincrasias –, e então, considerar se meu plano estratégico arrefece ou inflama, o plano adversário. Em última análise, a modelagem é a condição extrema da alteridade, “se eu fosse você, o que faria contra mim!”

Quando uma equipe faz uma leitura coerente sobre as possíveis atuações da própria equipe e da equipe oposta, é possível agir antecipadamente. A partir da *percepção* sobre as possibilidades de deslocamento de seus parceiros ou dos jogadores da outra equipe, é possível buscar a melhor forma de agir, ou seja, *antecipar* qual será sua própria ação. Além das próprias ações, das ações dos membros da sua equipe e dos membros da equipe oposta, também é importante, em jogos que possuem instrumento de jogo “vivo”, perceber suas possíveis trajetórias. Caso o instrumento de jogo esteja em sua posse, é igualmente necessário prever a força que deve ser utilizada no seu lançamento/rebatida, a velocidade etc.

A percepção e a antecipação dos movimentos da bola, dos parceiros e dos adversários, nas suas deslocações espaciais e na sua direção, revestem uma importância capital para a actividade em jogo; estamos falando duma percepção complexa do espaço e do movimento. Não basta perceber os objectos e os processos duma forma instantânea. Todo o processo tem um passado, um presente e um futuro. É necessário em jogo, a partir da percepção instantânea, ter imediatamente ideia da sequência do processo (trajectória da bola, deslocação dos jogadores) (Mahlo, 1979, p. 61).

Agir antecipadamente só é possível com base na percepção e análise aguçadas das situações de Jogo. Quanto mais conhecimentos e vivências os sujeitos tiverem, mais se constitui a possibilidade qualitativa de atuação no Jogo. Mahlo (1979, p. 40) destaca três fases⁴⁴ que dizem respeito ao momento da escolha da ação técnico-tática a ser realizada pelos jogadores: “1) A percepção e a análise da situação (sendo o seu resultado o conhecimento da situação); 2) A solução mental do problema (sendo o seu resultado a representação de uma tentativa); 3) A solução motora do problema (sendo o seu resultado a solução prática)”.

Conforme já evidenciamos neste texto, as técnicas utilizadas pelos jogadores devem estar dirigidas a atingir os objetivos tático-estratégicos da equipe. Nesse sentido, os sujeitos, quando percebem e analisam as situações de Jogo, devem levar em conta quais as soluções mais eficientes do ponto de vista técnico tendo como pressuposto as intenções tático-estratégicas da equipe.

4.3.1.4 Como criar ações técnicas cada vez mais sofisticadas tendo em vista as necessidades de atuação tática e estratégica da equipe?

Uma organização coletiva eficaz pressupõe ações tecnicamente sofisticadas que consigam resolver as problemáticas emergentes do Jogo, dentre elas a de gerar situações imprevisíveis para a outra equipe. Realizar técnicas eficientes em Jogo significa dizer que elas devem estar direcionadas a atender solicitações tático-estratégicas, ou seja, “a situação específica de jogo é que vai apresentar ao jogador a técnica mais adequada, ou até mesmo as técnicas mais adequadas, realizando-as de forma articulada” (Colombo, 2021, p. 191), tanto que técnica, tática e estratégia, conforme vimos anteriormente, estão em unidade. Nesse sentido, é

⁴⁴ Ver detalhadamente em Mahlo (1979), Colombo (2021), Milak (2022).

possível dizer, como síntese, que ***ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe.***

Estamos tratando a técnica como modo de execução mais adequado da operação (ou de um conjunto de operações) que compõe uma ação atrelada à determinada atividade. Ela é conhecimento (ferramenta) de controle do instinto, elaborada de forma histórica e, portanto, sempre renovada na dinâmica social da vida cotidiana dos sujeitos singulares, condensando em si a resolução primorosa de determinada operação/ação ou conjunto de operações/ações orientadas à atividade, contribuindo significativamente, dessa forma, para a preservação e o requinte da própria atividade. A técnica se efetiva, assim, como *meio mais avançado* de efetivação de certa operação (ou o conjunto de operações) de certa ação da atividade. Na estrutura da atividade ela é, portanto, uma condição (Colombo, 2021, p. 133).

As técnicas mais sofisticadas utilizadas nos Jogos Coletivos foram desenvolvidas a partir das problemáticas surgidas no próprio Jogo. Quanto mais os jogadores dominam as diversas técnicas, maior será o repertório no momento das tomadas de decisão tático-estratégica nas diversas situações de Jogo, além disso, aumenta a possibilidade de criação de outras técnicas ainda mais eficientes.

O grande número de técnicas necessárias à atividade em jogo permite múltiplas combinações. É preciso dominar um grande número delas, se se quiser resolver com sucesso, no plano motor, os problemas do jogo. Essas combinações gestuais devem tornar-se, graças aos treinos, aulas e jogos, técnicas de certa complexidade, porque são elas que constituem, definitivamente, os verdadeiros elementos motores da atividade (Colombo, 2021, p. 204).

As ações coletivas dos sujeitos que jogam têm sempre a intenção de surpreender a equipe oposta tanto no ataque quanto na defesa. A eficácia em promover situações de vantagem se dá também pela precisão técnica dos jogadores. Essa precisão técnica tem a ver com aquilo que já é conhecido, e por repetir muitas vezes tendo a fazer muito bem feito, mas também com aquilo que posso desenvolver de novidade com base no repertório técnico que tenho, o que se torna ainda mais surpreendente naquele momento e que se constitui, inclusive, como um *diferencial* perante os outros jogadores.

Os jogadores mais experientes normalmente possuem técnicas mais apuradas de Jogo e, conseqüentemente, um repertório maior. Os menos experientes, que estão ainda no processo de apropriação da técnica, precisam dispensar maior

atenção para sua execução, ou seja, as técnicas ainda não foram automatizadas por eles, são ações.

Quando se incorpora conscientemente uma determinada ação, isto é, quando ela se transforma em ato automatizado consciente, tornando-se condição e/ou meio para que outras ações/tarefas/atividades sejam possíveis, dizemos que o sujeito se apropriou conscientemente de um determinado ato, isto é, que o sujeito o transformou em *operação consciente* (Colombo, 2021, p. 139).

A partir do momento em que há um desprendimento direto da consciência sobre o ato realizado ou o ato a ser realizado, ela fica livre para prestar atenção, por exemplo, nas situações de Jogo que emergem das intenções tático-estratégicas da equipe, o que permite fazer com que o jogador escolha a técnica mais indicada a partir do objetivo intermediário ou do objetivo-fim do Jogo.



Com as sínteses apresentadas sobre os conhecimentos de ensino e aprendizagem do Jogo Coletivo, destacamos a importância das referências aqui citadas enquanto produções científicas presentes no campo da Educação Física quando falamos de Jogo Coletivo. Essas referências nos forneceram importantes pressupostos para a sistematização dos conhecimentos, porém, para que fosse possível dar movimento aos conhecimentos, julgamos essencial o processo de reconstituição de situações de Jogo que pudessem expressar suas relações genéricas, bem como seu caráter sistemático. Defendemos que esse processo analítico de situações particulares de Jogo se torne *instrumento* para que o professor possa desenvolver a atividade pedagógica de maneira *autônoma* e *criadora*, constituindo-se um meio de *estudo* sobre “o que ensinar” ao ensinar o Jogo Coletivo.

Conforme evidenciamos no capítulo 2, os conteúdos de ensino são dispostos nos currículos, na maioria das vezes, apenas como um emaranhado de nomenclaturas soltas que não contribuem para o processo de sistematização das aulas de Educação Física, inclusive criam obstáculos caso o professor se proponha a organizar suas aulas a partir de pressupostos teóricos. Por exemplo, qual a direção formativa pretendida ao se ensinar os estudantes a classificar o que seriam jogos de “invasão” ou com “rede divisória” (Brasil, 2017)? Essa pergunta torna-se relevante especialmente quando o ato de *verbalizar* as definições de jogos de “invasão” ou com

“rede divisória” passa a ocupar o centro do conteúdo de Jogo a ser ensinado e aprendido. Por outro lado, qual a direção formativa pretendida ao organizar o ensino de modo que os estudantes se engajem na busca de respostas ao problema de “como criar objetivos e condições que permitam ocupar de forma consciente e coletiva o espaço de Jogo de modo a criar vantagens para a equipe e/ou desvantagens para a equipe oposta?” O processo de engajamento na busca por respostas às problemáticas do Jogo Coletivo apresentadas nesta tese permite, a partir de uma organização de ensino elaborada intencionalmente para esse fim, fazer com que os estudantes realizem um caminho investigativo do Jogo Coletivo, revelando, para si, suas relações conceituais, relações essas reveladas no processo investigativo, e não simplesmente como um jogo de palavras *verbalizadas* que não possibilita aos estudantes ultrapassarem a compressão empírica do objeto estudado.

Para que a atividade pedagógica possa se constituir de modo a viabilizar a apropriação teórica dos nexos conceituais que constituem o objeto de ensino da Educação Física por parte dos professores e estudantes, é necessário identificar os conhecimentos nucleares da área. Caso o professor não conheça o objeto de ensino da área com profundidade, a organização de ensino fica limitada. Consideramos que um documento curricular precisa expressar os conceitos nucleares específicos da cultura corporal enquanto objeto de ensino da Educação Física, a unidade entre os problemas centrais de determinado fenômeno, e as respostas criadoras que foram sendo dadas à problemática.

Os conhecimentos teóricos devem pautar a sistematização daquilo que precisa ser ensinado e aprendido no âmbito escolar. O objetivo, por parte dos professores e pesquisadores, de sistematizar esses conhecimentos não é simplificá-los para facilitar a apropriação pelos estudantes, mas compreender as relações conceituais específicas do objeto ou fenômeno e criar situações de aprendizagem que possibilitem a apropriação teórica por eles. Por isso, voltamos a afirmar que os *conhecimentos* do Jogo Coletivo (da Dança, da Luta etc.) necessários de serem ensinados e aprendidos aparecem e se realizam como *instrumento* para o professor de Educação Física por meio do estudo de determinadas *situações particulares* que permitem evidenciar tanto o caráter *sistemático* do conhecimento quanto o caráter *criador* da atividade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese que aqui defendemos emerge da necessidade sentida todos os dias ao procurarmos organizar uma atividade de ensino cada vez mais qualificada no sentido de possibilitar aos estudantes uma compreensão apurada do objeto de ensino da Educação Física e, conseqüentemente, do mundo.

Para que tenhamos a possibilidade de prover um ensino de qualidade, muitas são as variáveis a serem enfrentadas. Algumas delas de ordem estrutural (sistema econômico vigente), as quais possivelmente demandarão muita luta coletiva para que possamos superá-las, e outras de ordem didática, com as quais, ainda que demoremos também para alcançá-las por terem relação direta com a estrutura, temos condição, na atividade de pesquisa, de contribuir para o seu aprofundamento e até ensaiar algumas mudanças, mesmo que em casos particulares diante da vastidão do Brasil.

No campo da atividade de ensino, ficamos nos debatendo sobre *como ensinar*, na hipótese de que *o que ensinar* já estivesse dado em nossa área de atuação. Conhecer com profundidade aquilo que ensinamos, ou seja, compreender o objeto de ensino da Educação Física é pressuposto para que possamos pensar em *como ensinar*. Afinal, conforme debatemos durante a exposição da tese, o *conteúdo de ensino* determina a *forma* de prover as aulas.

No debate sobre os conhecimentos a serem ensinados na escola e a atividade de ensino do professor foi possível destacar que, com o processo de desenvolvimento e, por conseguinte, de complexificação das relações sociais e de produção a partir da ascensão do capitalismo, a função social da escola foi se modificando. A classe trabalhadora passa a ter acesso ao ensino sistematizado, o que antes era privilégio apenas de alguns membros da sociedade. O acesso é decorrente da necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar, principalmente, nas fábricas. Essa qualificação não era somente voltada para a apreensão de conhecimento, mas também, e principalmente, tinha como objetivo formar sujeitos disciplinados e obedientes para o trabalho fabril. Nesse sentido, a escola passou a ser o espelho das fábricas. A sua rotina se voltou para o cumprimento de tarefas e para a padronização na formação dos estudantes a partir de controles sistemáticos como avaliações em escala nacional e internacional. A padronização desejada não tem o viés de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, ela se dá com o

intuito de manter o controle dos objetivos, dos conteúdos e das formas de ensino, ou seja, manter o controle ideológico principalmente daquela parcela da população mais explorada pelos donos dos meios de produção.

Sinteticamente, a escola defendida pelo sistema capitalista tem como objetivo a sua manutenção, por isso se organiza de modo que garanta a apropriação de um conteúdo que não permita aos estudantes compreender a realidade e desejar, coletivamente, transformá-la. Se a finalidade da escola está na manutenção do capitalismo, seu conteúdo central está na formação de sujeitos que não questionem e que aprendam a obedecer e cumprir tarefas voltadas à empregabilidade.

A qualidade do ensino voltado à classe trabalhadora nunca foi uma preocupação real do sistema econômico vigente. As tentativas de qualificação sempre partiram dos movimentos sociais, das pesquisas no campo da educação e dos professores das escolas públicas. As tentativas não foram em vão, é perceptível que houve avanços principalmente a partir das teorias críticas, porém ainda limitadas diante da força que o capital apresenta. Ele sempre encontra formas de manter uma qualidade mínima, seja culpabilizando o professor, a escola ou os estudantes pela condição precária do ensino público.

Ainda que nossas ações sejam limitadas diante de um inimigo tão poderoso, a única forma que temos de subverter a finalidade posta à educação é propondo outra finalidade que requer o delineamento de novos objetivos, conteúdos e formas de ensino. As tentativas de subversão foram guiadas pelas teorias pedagógicas críticas, que são as responsáveis pelo pequeno avanço que temos no campo da organização de um ensino capaz de possibilitar a formação de sujeitos que vislumbrem a transformação social.

As teorias pedagógicas são fruto dos movimentos educacionais, políticos e econômicos que se desenvolveram com o passar do tempo. Elas explicitam as formas de ensino que foram sendo constituídas e, conseqüentemente uma qualidade específica de conteúdo do conhecimento que, efetivamente, é o que determina a forma. Por mais que as teorias pedagógicas sejam diversas, temos somente dois tipos de conteúdo advindos delas: o empírico, que é fruto da lógica formal; e o teórico, que advém da lógica dialética (Daviđov, 1988).

Como consequência desse processo, os conhecimentos específicos dos componentes curriculares foram sendo sistematizados a partir das finalidades atribuídas à escola, das teorias pedagógicas que foram sendo forjadas ao longo do

tempo e dos conhecimentos produzidos socialmente que dizem respeito às especificidades das áreas. Por conta dessa complexa relação em que os conhecimentos foram sendo sistematizados, há hoje um processo de desqualificação dos conhecimentos produzidos cientificamente como sendo aqueles necessários de serem apropriados pelos estudantes. Isso decorre, por um lado, por acreditarem que é preciso simplificar os conhecimentos científicos para que sejam possíveis de serem assimilados pelos estudantes, por outro lado, por não conceberem a ideia de existência de um conhecimento a ser apropriado, defesa essa das teorias pós-críticas. Todo esse processo resultou na defasagem curricular, ou seja, temos propostas curriculares nos estados e municípios, construídas a partir da BNCC (Brasil, 2017), que nos apresentam sistematizações que não conseguem expressar os nexos conceituais das diversas áreas, resultando na impossibilidade de uma organização de ensino que contribua efetivamente para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Muitas vezes, mesmo que o conhecimento esteja sistematizado de forma teórica nos currículos dos componentes, a apropriação, pelos estudantes, dá-se de forma empírica. Isso porque os conhecimentos são apenas verbalizados aos estudantes e estes devem apenas memorizá-los, sem de fato se apropriar dos nexos que os compõem. Quando os conhecimentos são apropriados dessa forma, nos dizeres de Ilyenkov (2007), não passam de verdades mortas.

A atividade de aprendizagem que os estudantes realizam precisa ser organizada intencionalmente pelos professores. Essa organização deve estar pautada em conhecimentos com conteúdo teórico que precisam ser apropriados a partir de uma atividade investigativa sobre o objeto de determinada área, de modo a descobrir seus nexos, sua relação essencial. Conforme afirma Davidov (1988), para que ocorra a apropriação teórica de um objeto, o estudante deve percorrer, de forma sintetizada, o mesmo caminho investigativo que o cientista percorreu ao desvendar o objeto.

A sistematização dos conhecimentos específicos da Educação Física passou pelo mesmo processo. Muitas foram as formas de conceber as aulas ao longo da história, porém o conteúdo que esteve em pauta foi, na maioria das vezes, de caráter empírico. As diversas formas evidenciaram diferentes objetos de ensino que estavam ligados com a finalidade posta ao ensino escolar. A aptidão física e a cultura corporal foram os dois objetos que se destacaram no processo de desenvolvimento da área. A aptidão física, a partir da ginástica e do esporte, marca a Educação Física sob um viés

conservador que esteve voltado à formação de sujeitos que não questionassem a realidade, que obedecessem e que estivessem a serviço do capital, ou seja, ela estava a serviço de colaborar na inculcação do respeito à ordem, da manutenção de um corpo sadio, sem doenças nem vícios, disposto ao trabalho. Por outro lado, a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física tem como marca a compreensão sobre a necessidade de superação da relação de exploração presente no atual modo de sociabilidade.

Os dois objetos possibilitaram a sistematização de conhecimentos em nossa área. Consideramos que nenhum deles avançou o suficiente em termos de conhecimentos teóricos, mas entendemos que a cultura corporal melhor permite explicar a especificidade da nossa área e é a que mais contribui para que possamos seguir aprofundando as explicações sobre ela, com vistas a produzir conhecimentos de ensino que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para que isso seja possível, é necessário compreender tanto o objeto de ensino cultura corporal quanto refletir sobre os pressupostos didático-pedagógicos que nos possibilitam avançar no processo de organização do ensino.

Compreender a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física pressupõe o entendimento dos sujeitos como seres históricos que se desenvolvem por meio da aquisição de conhecimentos e experiências. Esses conhecimentos apropriados no âmbito escolar possuem referências científicas, políticas, filosóficas e culturais. Nesse sentido, apropriar-se do objeto de ensino da Educação Física significa se apropriar de um conjunto de significados que foram historicamente acumulados ao longo do desenvolvimento humano. A importância da Educação Física no currículo escolar está em ser produto e produtora de capacidades humanas que se constituíram histórica e culturalmente e que, por esse motivo, devem ser apropriadas pelas novas gerações.

A possibilidade de os estudantes se apropriarem do objeto de ensino da Educação Física ocorre a partir de uma organização consciente e intencional da atividade de ensino. Conhecer com profundidade aquilo que precisa ser ensinado é pressuposto para que o ensino seja bem organizado. Os conhecimentos de ensino das atividades da cultura corporal pertencem a um sistema de relações genéricas que precisa ser apropriado pelos sujeitos em atividade de ensino e de aprendizagem. Para que esse sistema de relações pudesse ser evidenciado na especificidade do Jogo Coletivo, julgamos necessário analisar situações particulares que, por carregarem as

problemáticas emergentes de Jogo, permitiram sintetizar seu caráter sistemático, ou seja, defendemos a tese de que os *conhecimentos* do Jogo Coletivo (na Dança, na Luta etc.) necessários de serem ensinados e aprendidos aparecem e se realizam como *instrumento* para o professor de Educação Física por meio do estudo de determinadas *situações particulares* que permitem evidenciar tanto o caráter *sistemático* do conhecimento quanto o caráter *criador* da atividade docente.

Para o processo de sistematização das situações particulares, partimos da compreensão que a centralidade de qualquer Jogo Coletivo está em controlar a ação corporal opositiva pelo domínio do espaço, o que exige a criação de situações técnico-tático-estratégicas de oposição em relação à existência de objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo (Nascimento, 2014; Milak, 2018; Euzébio, 2017; Colombo, 2021). A compreensão desse *sistema conceitual* nos permitiu avançar naquilo que chamamos de *sistema de conhecimentos*, ou seja, aquilo que é necessário de ser ensinado e aprendido nas aulas de Educação Física.

O sistema de conhecimentos a que chegamos pelo modo de análise das problemáticas das cenas constitui uma unidade dialética. Os conhecimentos dessa unidade estão sintetizados nos seguintes tópicos:

1. Os objetivos e condições iniciais de Jogo a partir dos quais se atua podem trazer vantagens ou desvantagens para os resultados da partida que não são diretamente controladas pelos jogadores, mas é a partir deles que os jogadores podem criar novos objetivos e condições para si.
2. As situações de vantagem de Jogo podem ser intencionalmente criadas quando se organizam ações coletivas (de ataque e de defesa) nas quais cada jogador tem uma ação específica, mas todos atuam para um mesmo objetivo final.
3. A criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas se dá a partir do nível de conhecimento que se tem do Jogo (objetivos e condições) e a partir das informações que se tem sobre os jogadores com quem jogamos (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas.
4. Ações técnicas cada vez mais sofisticadas são produzidas como respostas necessárias à atuação tática e estratégica da equipe.

Conforme explicitamos nas sínteses sobre os conhecimentos do Jogo Coletivo a serem ensinados e aprendidos (Capítulo 4), só é possível evidenciar o sistema de conhecimentos se compreendermos as problemáticas que precisam ser

percebidas e analisadas pelos estudantes e as respostas criadoras a essas problemáticas. Por isso, é importante destacar que, no processo de ensino e aprendizagem, a ideia não é partir do anúncio desses conhecimentos, mas fazer com que sejam percebidos durante o processo de investigação do Jogo Coletivo, mediante a organização de tarefas que permitam aos estudantes, em ação investigativa (Daviđov, 1988), depararem-se com as problemáticas destacadas neste trabalho.

Ademais, é importante dizer também que as cenas que evidenciamos, da forma que apresentamos, não devem ser concebidas como um modo de organização de ensino, ou seja, não devem ser tomadas como “plano de ensino/plano de aula”. Elas se colocam como instrumento para o processo de percepção do caráter sistemático do conhecimento que, conseqüentemente, permite ao professor uma organização criadora de suas aulas, buscando transformar em processo “conteúdos” que, muitas vezes, aparecem somente como “definições” a serem ensinadas. Nesse sentido, cenas com situações de Jogo Coletivo (de Dança, de Luta, de Ginástica etc.) podem se colocar como um material pedagógico para a formação do professor de Educação Física na medida em que conseguem transformar e explicar a mútua relação entre os diferentes componentes que constituem o Jogo. Uma coisa, por exemplo, é sabermos que existe a “linha de passe” no Jogo Coletivo e que, potencialmente, este é um conhecimento a ser ensinado e aprendido. Outra coisa é compreender como a linha de passe aparece e se realiza como expressão do processo de criação de ações de Jogo cada vez mais precisas e sofisticadas a partir do nível de conhecimento que temos do Jogo (objetivos e condições) e a partir das informações que temos sobre os jogadores com quem jogamos (forças e fraquezas) e das ações de Jogo realizadas.

O sistema de conhecimentos do Jogo Coletivo proposto neste trabalho permite nos aproximarmos de uma compreensão teórica que ultrapassa as nomeações empíricas presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e que potencialmente permite um aprofundamento na compreensão sobre esse conjunto de manifestações da cultura corporal.

Por último, é importante dizer que a relação entre *o que ensinar* e *como ensinar* deve ser motivo de constante reflexão quando abordamos o processo de organização do ensino. Pensar no ensino da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano significa contribuir para a possibilidade

de desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e, a partir disso, vislumbrar a superação do atual modo de produção e reprodução da vida.

REFERÊNCIAS

- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In **Caderno CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. Sup. 2, 1996, p. 8-23.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf
- BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC: CNE: CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLOMBO, B. D. **A técnica como condição para o surgimento e o desenvolvimento do jogo de futebol**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. La Habana: Editorial Progreso, 1988.
- Davidov, V. V.; Slobódchikov, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: Múdrík A. B. (Org.), **La educación y la enseñanza**: una mirada al futuro (p. 118-144). Moscú: Ed. Progreso, 1991.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ELKONIN, D. B. A estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edefu, 1967/2019. p. 149–158.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EUZÉBIO, C, A. **O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>

FREITAS, L.C. **BNCC: como os objetivos serão rastreados**. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. Campinas. 7 dez. 2017. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>.

GARGANTA, J. **Modelação tática do jogo de futebol** – estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos colectivos. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. O. **O ensino dos jogos desportivos**. 3 ed. Porto: Rainho & Neves, 1998.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 71, n. 10, p.1-1, abr. 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD Contínua). IBGE.

ILYENKOV, E.V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4, July–August p. 9–49, 2007.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf>

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**. v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>.

LEONTIEV, A. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. V. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa. Editora Compendium, 1979.

MARCASSA, L. P.; NASCIMENTO, C. P. A centralidade do método no ensino da educação física. In: MARCASSA, L. P; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P. **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Apris, 2021. p.189-216.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, n. 28, p. 1-28, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>.

MARX, K. e ENGELS, F. - **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846, São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILAK, I. N. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5963>

MILAK, I.N.; Ortigara, V. **O Jogo na Perspectiva Histórico-Cultural**: uma proposição a partir do ensino desenvolvimental. Curitiba: Apris, 2022.

MILAK, I. N.; NASCIMENTO, C. P.; EUZÉBIO, C. A.; ORTIGARA, V. Os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69617>. Acesso em: 21 out. 2023.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.2, p. 315-346, 2009.

MOURA, M. O. de et. al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber, 2010.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/pt-br.php>

NEIRA, M. G. A Educação Física em Contextos Multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p.39-54, 2008.

NEIRA, M. G. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188.

ORTIGARA, V; EUZÉBIO, C. A. O conteúdo teórico na cultura corporal e sua potência desenvolvimental. In: MARCASSA, L. P; ALMEIDA JÚNIOR, A. S de; NASCIMENTO, C. P. **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 91-113.

PANOSSIAN, M. L; NASCIMENTO, C. P. O conceito de objeto de ensino na Atividade Pedagógica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 334–357, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n2.a2022-66638. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/66638>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PASQUALINI, J. C; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, e221954, 2020. Disponível em: <file:///E:/Leituras/PHC%20e%20o%20ensino%20tradicional%20Pasqualini%20e%20Lavoura.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5 ed., Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZAPOROZHETS, A. V. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: antologia**. Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 149-172.