
RELATO DE EXPERIÊNCIA



METODOLOGIA DE ENSINO DO BASQUETEBOL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

MARCELO GUINA FERREIRA

RESUMO

O presente texto relata a experiência de prática pedagógica desenvolvida na Disciplina de Basquetebol da FEF/UFG. Nosso argumento é de que foi possível, com base na Semana de Planejamento Pedagógica e nos conceitos de currículo como política cultural, levar o professor a compreender o seu papel de intelectual transformador e, com o apoio das Pedagogias Críticas da Educação Física, superar aspectos dos enfoques anteriores na Disciplina Basquetebol, auxiliando, desta forma, na formação de futuros professores de Educação Física crítica e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física – Currículo – Esporte.

INTRODUÇÃO

O presente texto relata a experiência de prática pedagógica que desenvolvemos junto ao Curso de Formação de Professores da FEF/UFG na Disciplina Basquetebol (DB) no ano letivo de 1997. Nosso objetivo é analisar em que medida foi possível implantar uma Metodologia de Ensino do Basquetebol (MEB) que conduza a uma formação de professores crítica e transformadora. Para tanto comparamos esta experiência com: a) enfoques anteriores na DB; b) proposições de Moreira (1995) quanto ao currículo como política

cultural e o professor como intelectual transformador; c) proposições de Pirollo (1997) e Terra (1997) sobre o ensino das disciplinas esportivas na licenciatura em EF. Quanto a nossa estratégia metodológica, primeiramente partimos da prática social referente à licenciatura na FEF/UFG, com base na Semana de Planejamento Pedagógico (SPP),¹ além de um referencial teórico prévio sobre currículo e formação de professores de Educação Física (EF) especificamente e do magistério em geral, para montar uma proposta de MEB. Segundo, procedemos à prática de ensino na DB dentro do enfoque construído. Terceiro, aplicamos um questionário de perguntas fechadas (uma adaptação da escala de Lickert) com a turma A – que cursou a DB no enfoque atual – e com a turma B – enfoques anteriores. A quarta parte envolve uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) das respostas obtidas nos questionários. Como optamos por uma análise qualitativa, a interpretação dos dados “tem seus critérios de cientificidade baseados no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno estudado” (Faria Júnior, 1992, p. 24).

EDUCAÇÃO FÍSICA: CRÍTICA DE UMA FORMAÇÃO ACRÍTICA

De acordo com pesquisa do Prof. Haimo Fansteinseifer,² as principais teses equivocadas no currículo e na formação do professor de EF seriam: a) processo de formação acrítico, ahistórico e acientífico; b) currículo desportivizado; c) desconsideração do contexto de inserção social; d) fragmentação do saber; e) dicotomia entre teoria e prática; f) formação voltada para a estabilização do sistema vigente; g) orientação na formação voltada para atender classes favorecidas socialmente; h) ênfase no paradigma da aptidão física, forte influência biológica; i) interpretação do esporte como estabilizador do sistema – condicionamento, rendimento, importação cultural, alienador – pautado no modelo de alto rendimento.

Moreira (1995), por outro lado, refletindo a formação universitária dos que se destinam ao magistério aponta os seguintes obstáculos às mudanças neste âmbito: a) a secundarização da formação de professores na universidade; b) tal formação é exercida contra as forças dominantes na instituição; c) a hierarquia que privilegia as atividades de cunho científico e de pesquisa e depois as de ensino e formação de professores; d) a desarticulação entre universidade e os sistemas de ensino em que atuarão os futuros professores; e) a relação trabalho e educação; f) a configuração dos cursos de magistério, com alunos mais interessados em um emprego potencial imediato do que especialmente inclinados para o magistério; g) a natureza pluralista da licenciatura, que coloca problemas de integração e interdisciplinaridade.³

Quanto à FEF/UFG, com base na SPP, pudemos observar que o currículo tem como eixo norteador a visão de que o professor deve: “a) dominar os conteúdos fundamentais inerentes à sua área; b) compreender a escola como realidade histórico- concreta, determinada socialmente e como espaço objetivo de sua práxis; c) compreender o trabalho como dimensão social e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua práxis, novos conhecimentos e aplicá-los rumo à transformação da sociedade.”⁴

Vale ressaltar também que muitas disciplinas não direcionam seus enfoques à escolha, o que, de certo modo, revela o descontentamento do eixo curricular da FEF por parte de alguns docentes; muitas disciplinas desportivas mantêm ainda um exclusivo cunho técnico-desportivo sem qualquer fundamentação sócio-pedagógico crítica, indicando

ausência de reflexão, sobre autonomia e identidade pedagógicas da EF (Bracht, 1992). Essas constatações deixam claro a inexistência de propostas pedagógicas para a EF na escola de 1º e 2º graus, especialmente as chamadas pedagogias críticas da EF.

EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Buscando contribuir com uma formação de professores na perspectiva aqui defendida, Moreira (1995) sugere orientarmos os currículos de licenciatura: a) por uma compreensão de escola, de conhecimento educacional e de professor, inserida num sistema de relações mais vasto; b) por uma busca de articulação entre teoria e prática; c) por uma atitude interdisciplinar que integre de diversas formas ensino, pesquisa e extensão; d) pela articulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; e) pela valorização e promoção da pesquisa em ensino; f) por uma integração das diversas instâncias participantes da formação de professores.⁵ Interessante notarmos que, para Moreira (1995, p. 9), “a formação de um determinado tipo de professor/a é facilitada quando os professores que a formam norteiam sua prática pelos mesmos princípios que desejam ver adotados pelo futuro professor”. Ele defende que a formação de professores nesta visão pode valer-se dos conceitos de currículo como política cultural e de professor como intelectual transformador. Entender o currículo como forma de política cultural significa percebê-lo como responsável pela introdução dos acadêmicos num determinado modo de vida. Assim, as relações estabelecidas em sala de aula entre nós, responsáveis pela formação de futuros educadores, e os acadêmicos – os futuros educadores – associam saber e poder de tal forma que reduzimos ou fortalecemos o poder dos atores nelas envolvidos. O que está em jogo aqui, portanto, é percebermos nosso ensino “como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo como os professores acolhem as vozes dos estudantes” (p. 11).

Quanto à visão do educador como intelectual transformador, ela permite “que se repense e se reestruture o trabalho do professor, oferecendo a base teórica para que esse trabalho não seja entendida como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamento elaborados por terceiros” (p.12). Esta visão aponta para uma formação de professores que contemple tanto o ensino de habilidades e técnicas como a preocupação com a construção de uma sociedade democrática.

No âmbito mais específico da licenciatura em EF e das disciplinas esportivas em seu contexto, a busca por uma formação crítica pode ser exemplificada pelos trabalhos de pesquisa da ProP Alda Lúcia Piroló e da Profª Dinah V. Terra. Segundo Piroló (1997), sua “preocupação com a crítica e a reflexão, sobretudo nas disciplinas técnico-desportivas como o voleibol, reside no fato de que, historicamente, esta área tem carregado um caráter desportivo e competitivo, de técnica e de rendimento” (p. 164). Neste sentido, Piroló abordou em seu estudo as questões:

como a disciplina voleibol vem sendo trabalhada nas licenciaturas em Educação Física? Seu profissional está preparando seus alunos para que, além da competência técnica, sejam capazes de analisar e criticar o contexto da realidade educacional e social à luz de referenciais críticos de ordem científica, política e pedagógica? Estão

eles comprometidos com o processo de conhecimento crítico-reflexivo do sujeito? (p. 165)

Entre suas conclusões destaca a autora que para ocorrerem transformações é necessário: a) que o professor tenha clareza do projeto político-pedagógico que orientará o conhecimento do aluno; b) que possua fundamentação teórico-prática consistente nos conhecimentos técnicos, histórico-filosóficos, pedagógicos e científicos do seu desporto; c) que dispense atenção à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através de projetos de diagnóstico da realidade, montagem de grupos de estudo, simulações de eventos científicos; d) que promova maior aproximação entre a universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Por fim aponta sugestões tais como as de: problematizar o desporto face as suas condicionantes sociais; incorporar leitura de cunho crítico ao cotidiano do aluno, relacionando questões de caráter geral às específicas; estabelecer contato com a realidade educacional através de observações de aulas e vivências didático-pedagógicas; promover discussões relativas à prática observada e à função do educador; e aproximar profissionais de áreas afins através de seminários e debates.

Já o estudo de Terra (1997) relata aspectos de “um projeto que investiga o impacto político-pedagógico de um projeto de ensino implementado no contexto da disciplina Handebol I (60 horas/aula) e II (30 horas/aulas), no ano de 1993”. Em suas considerações finais a autora afirma: a) houve efetivo impacto do projeto sobre a formação dos alunos já que eles, “através de estudos e reflexões relacionados com a construção de formas de atuação didático-pedagógica na escola” e da “possibilidade de orientação para a produção, reflexão e sistematização do conhecimento dentro da realidade concreta” (p. 228), tiveram favorecida sua formação num sentido crítico; b) os alunos compreenderam “a importância do ato educativo numa perspectiva progressista” e “identificaram a falta de conhecimentos necessários, que lhes permita uma reflexão mais aprofundada da realidade para poder agir efetivamente de acordo com os objetivos traçados, numa perspectiva crítica”; c) os alunos sugeriram que seu processo de formação incorporasse mecanismos que os levasse a experimentar, “efetiva e permanentemente, a prática pedagógica e científica necessária para aprender a resolver individual e coletivamente os problemas que a realidade lhes apresenta” (p. 229); d) “é possível trabalhar com qualidade os conteúdos técnico-desportivos da disciplina Handebol, sem afastar a mesma da reflexão político-pedagógica da realidade escolar” ou do âmbito profissional onde esta estiver sendo aplicada; e) do ponto de vista dos alunos a disciplina revelou-se importante para sua formação, sobretudo porque indicou “caminhos que podem ser seguidos dentro de uma abordagem crítica do ensino da Educação Física”; f) os alunos sugeriram também que projetos como este sejam realizados mais vezes nas licenciaturas de EF.

AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensamos que formar futuros professores na perspectiva aqui defendida exige, necessariamente, que eles sejam socializados nas teorias críticas que fundamentam sua futura prática profissional, i. e., nas pedagogias críticas de EF (PCEF). Mas, como adotamos a visão de currículo como política cultural, então, para socializá-los neste âmbito, é preciso que o próprio ensino universitário que pretende educá-los nesta direção, esteja também ele pautado nos princípios norteadores destas pedagogias. Para elaborarmos nossa

proposta de MEB recorreremos a princípios extraídos das seguintes teorias pedagógicas de EF:

- a) *Educação Física Necessária* (Pereira, 1994). Esta concepção assume que a EF é uma prática social mediadora no seio da prática social global, ocupando-se especificamente com a trans-missão escolar dos saberes da cultura física, sendo esta aquela parcela da cultura humana geral que cuida das diversas formas de exercitação física, dos jogos, esportes, danças etc. O basquetebol, portanto, assume aqui a dimensão de fenômeno da cultura física. Quanto as suas indicações metodológicas, esta concepção advoga que os conteúdos da EF devem ser vistos sob a ótica dialética que, como tal, não dissocia teoria e prática. Assim, a EF deve ocupar-se: com explicações sobre o movimento humano (o basquete) nos níveis biológico (teorias da fisiologia, anatomia etc.) e sociológico (história, antropologia etc.); com a prática efetiva de exercícios físicos, esportes, ginástica etc.; com o desenvolvimento otimizado de qualidades físicas básicas (força, resistência muscular localizada, flexibilidade etc.) e habilidades motoras (fundamentos do basquete por exemplo). Enfim, podemos dizer, sinteticamente, que para esta concepção os elementos acima aludidos constituem pontos de apoio para uma transformação das aulas de EF que auxiliem a formar cidadãos críticos, aptos a participar ativamente das lutas sociais, o que exige conectar as ações cotidianas na escola com o movimento de luta dos trabalhadores em geral. Com base nesta pedagogia elaboramos as questões 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 do questionário.
- b) *Concepção Sistêmica*⁶ (Betti, 1991). Esta concepção propõe alterarmos as variáveis didático-pedagógicas (DP) e sócio-psicológicas (SP) envolvidas no ensino de EF. Segundo esta concepção, o ensino de EF pode ser analisado a partir das seguintes variáveis didático-pedagógicas: 1) conteúdo: formal – reproduz os modelos institucionalizados do esporte sem qualquer adaptação; não-formal – possui adaptações à cultura e às necessidades do aluno. 2) Estilo de ensino: comando – o aluno responde as determinações do professor que monopoliza as decisões sobre a aula; resolução de problemas - o professor configura o ensino para o aluno encontrar respostas a situações desafiadoras. Variáveis sócio-psicológicas: 1) interação social: competição – visa ao alcance de uma meta ou padrão em que o desempenho do indivíduo/grupo é comparado com o de outros; cooperação – associação entre os membros de um grupo para a obtenção de um fim comum 2) resolução de conflitos: controle externo – exercido por árbitros, professores etc.; controle interno – exercido com participação dos alunos e discussão de regras. 3) regras: rígidas - sem variações e adaptações à realidade do grupo; flexíveis – permitem serem reinterpretadas, construídas e desconstruídas em comum acordo pelo grupo. Assim, as metodologias críticas devem enfatizar o pólo não formal/resolução de problemas/cooperação/controlado interno/flexíveis, já que as metodologias tradicionais, historicamente, têm enfatizado o pólo oposto. Com base neste modelo de variáveis DP e SP, elaboramos as questões 3.1 a 3.5 do questionário.
- c) *Pedagogia Crítico-Superadora*. Aqui o ensino dos esportes (também o basquete)

deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas, sendo necessário que o seu ensino não se esgote nos gestos técnicos. Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram esportivizados não é suficiente que ele domine os gestos técnicos (Coletivo de Autores, 1992, p. 71)

A partir desta pedagogia elaboramos a questão 4 do questionário.

- d) Pedagogia Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994). Esta pedagogia visa a uma transformação didático-pedagógica do esporte na escola e propõe um ensino centrado: 1- na experimentação: manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar de possibilidades e capacidades, partindo da cultura popular de movimento que o aluno traz de seu mundo vivido; 2- aprendizagem tendo identificado as ações de movimento a serem apreendidas e que ainda não foram (no basquete, por exemplo, como ter melhor domínio sobre o drible da bola em velocidade ou como arremessar com salto), propor e executar situações que possibilitem esta apreensão; 3- criação: criar/inventar jogos e movimentos com sentido para aquela situação. Com base nesta proposta elaboramos as questões 5.1 e 5.2 (A, B e C) do questionário.
- e) *Contra-pondo-se as concepções acima*, entendemos ser necessário fazer alusão aos princípios básicos orientadores das metodologias tradicionais de ensino do esporte na escola, para saber identificá-las e criticá-las. E entre estes princípios destacamos:

a idéia de aprendizagem do esporte enquanto aprendizagem das técnicas esportivas. Isto porque para a competição, na verdade, é isto que conta. (...) a busca do rendimento atlético que é condição para as possibilidades de vitória (...). Com a exacerbação do espírito competitivo do esporte escolar, as técnicas esportivas e o próprio esporte foram elevados à condição de finalidade (...). Já não existe espaço para a discussão sobre as normas do esporte, para a criação no esporte (adaptar o esporte à realidade social e cultural do grupo = criação cultural); já não existe mais espaço para valores como o coletivismo (ações que priorizem o bem comum, o coletivo ao individual). (Bracht, 1987, p. 185)

Com base nesta concepção elaboramos a questão 6 do questionário.

- f) *A concepção de aulas abertas* em EF (Hildebrandt e Laging, 1986) que visa possibilitar ao aluno co-participar das decisões sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino das aulas e, portanto, do planejamento do ensino, visando recolocar a subjetividade do aluno no centro da reflexão didática. A partir desta proposta elaboramos a questão 9 do questionário.⁷

AVALIAÇÃO E DISCUSSÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO DO BASQUETEBOL PROPOSTA

A seguir vamos apresentar e discutir os dados na mesma seqüência das perguntas do questionário.⁸ As opções de respostas eram: N (nada) - P (pouco) – MNT (muito, mas não

totalmente) - T (totalmente), com exceção dos itens relativos à questão nº3 em que o aluno marcava um das duas opções oferecidas.

Questão 1: *Procuramos saber se a DB se integrava ou não ao eixo curricular da FEF/UFG.* Nesta questão 58% da turma B responderam N (11%) ou P (47%), e 42% MNT (21%) ou T (21%). Na A 100% responderam MNT (36%) ou T (64%). Na A, a concentração de respostas no faixa de MNT a T permite-nos inferir que a MB desenvolvida sintonizou-se com o eixo curricular da FEF/UFG. Já as respostas da B indicam que a DB nesta turma oscilou entre uma integração e um afastamento do eixo curricular em tela, com predomínio de respostas que dão conta de uma não-sintonia entre a DB e o eixo curricular da FEF/UFG. **Questão 2:** *Procuramos saber a ênfase dada na DB aos aspectos.* **2.1) técnico-desportivos:** Respostas turma B: 37% P; 57% MNT e 6% T. Respostas turma A: 10%P, 6% N 78% MNT e 6% T. Inferimos que as duas turmas tiveram um curso com ênfase nas questões técnico-desportivas; **2.2) biológicos:** Respostas turma B: 32% N e 52% P; 10% MNT e 6% T. Respostas turma A: 10% N e 57% P; 23% MNT e 10% T. Inferimos que as duas turmas tiveram pouca ênfase em questões biológicas; **2.3) sociológicos:** Respostas turma B: 18,5% N e 63% P; 18,5% MNT e 0% T. Respostas turma A: 0% N e 6% P ; 6% MNT e 80% T. Inferimos que não houve ênfase neste aspecto no caso da turma B, ao passo que eles foram bastante enfatizados na turma A; **2.4) didático-pedagógicos:** Respostas turma B: 6% N e 57% P; 31% MNT e 6% T. Respostas turma A: 0% N e P; 21% MNT e 79% T. Inferimos que, embora tenha existido ênfase na turma B, predominam 57% de opções pela resposta P. Na turma A as opções indicam uma forte ênfase em questões didático-pedagógicas, com 100% de respostas MNT ou T. Analisando a questão 2 em seu conjunto, inferimos que a MB, desenvolvida na turma A, possui um maior equilíbrio quanto aos aspectos acima citados, demonstrando uma maior visão de totalidade do conteúdo basquetebol. **Questão 3:** *Procuramos saber o comportamento da DB quanto às variáveis DP e SP do ensino.* Respostas turma B: *conteúdos.* F- 48%, NF- 52%. *estilo de ensino:* C- 85% e RS- 15%; *interação social:* Comp.- 48%; Coop.- 52%. *resolução de conflitos:* CE- 52% e CI- 48%; *regras:* R- 51%; F-49%. Respostas turma A: *conteúdos:* F-10%, NF- 90%; *estilo de ensino.* C- 6% e RS- 94%; *interação social:* Comp.- 7% e Coop.- 93%. *resolução de conflitos:* CE- 6% e CI- 94%; *regras:* R- 10% e F- 90%. Inferimos que, para o caso da turma B, a MEB desenvolvida não apresentou uma clara inclinação para um dos pólos do sistema de variáveis. Mas na A predominaram as variáveis do pólo NF, RP, Coop, CI, F e, logo, a MEB desenvolvida apresentou uma clara proximidade com o pólo proposto como sendo o mais favorável a uma educação transformadora. **Questão 4:** *Procuramos saber da proximidade ou não da DB com a proposta de trato com o conhecimento esporte segundo a pedagogia crítico-superadora.* Respostas turma B: 6% N e 52% P; 26% MNT e 16% T. Respostas turma A: 0% N e P; 18% MNT e 82% T. Na turma B as posturas de afastamento em relação à proposição de trato com o esporte nos moldes acima aludidos são percentualmente mais elevadas do que as de proximidade. Na turma A há uma clara identificação com a proposição apresentada. **Questão 5:** *Procuramos saber a proximidade ou não da DB com a proposta de ensino do esporte a partir da experimentação, aprendizagem e criação.* **5.1) Proximidade ou não da proposta em seu conjunto** - Respostas turma B: 68% P; 20% MNT e 12% T. Respostas turma A: 21% MNT e 79% T; **5.2) A- Proximidade ou não com apenas com a experimentação-** Respostas turma B: 6% N, 5Wó, 18% MNT e 18% T. Respostas turma A: 6% MNT e 94% T; B-

Proximidade ou não apenas com aprendizagem- Respostas turma B: 6% N e 52% P; 26% MNT e 16% T. Respostas turma A: 8% MNT e 92% T; *C-Proximidade apenas com criação*- Respostas turma B: 37% N e 41% P; 16% MNT e 16% T. Respostas turma A: 6% N e 10% P; 11% MNT e 73% T. Inferimos que em B predominam posturas de afastamento em relação à proposta de ensino do esporte em tela e na A predominam posturas de proximidade. Se considerarmos separadamente os itens acima, vemos que na turma B predomina a opção P quanto à experimentação e aprendizagem e as opções N e P na criação/invenção, já a A demonstrou proximidade com a proposta em seu conjunto.

Questão 6: *Procuramos saber da proximidade ou não da DB com aspectos de um modelo tradicional de ensino do esporte segundo Bracht (1987)* – Respostas turma B: 10% N e 47% P; 28,5 % MNT e 14,5% T. Respostas turma A: 68% N e 20% P; 16% MNT e 16% T. Embora exista um equilíbrio nas opções de respostas da turma B, há um leve predomínio percentual das opções N e P em relação as MNT e T. Na A predominam claramente as opções N e P. Contudo, aparecem respostas MNT, o que sugere a presença de elementos de uma pedagogia tradicional. Assim, quanto a Questão 6 inferimos que há de fato indicativos de distinção entre as duas MEB em tela e que a MEB da turma B guarda maior grau de proximidade com um modelo tradicional de ensino do esporte.

Questão 7: *Procuramos saber se a DB manteve proximidade com a realidade das escolas públicas de Goiânia*- Respostas turma B: 14% N e 52% P; 18% MNT e 16% T. Respostas turma A: 17% N e 36% P ; 30% MNT e 17% T. Nos dois casos existiu equilíbrio de respostas, porém com leve predomínio das opções N e P. Assim, inferimos que ambas as MEB demonstraram não possuir maior inserção na realidade das escolas de 1.º e 2.º graus de Goiânia.

Questão 8: *Procuramos saber se os alunos sentem-se instrumentalizados para dar aulas de Basquete*- Respostas turma B: 13,5% N e 52% P; 21% MNT e 13,5% T. Respostas turma A: 15% P; 63% MNT e 32% T. Inferimos que em B predominam posturas de não-instrumentalização; na turma A, posturas de instrumentalização.

Questão 9: *Procuramos saber se os alunos co-participaram das decisões sobre o ensino na DB*- Respostas turma B: 42% N e 39% P e 19% T. Respostas turma A: 6% P; 38% MNT e 56% T. Inferimos a MEB da turma A como a que melhor possibilitou aos alunos co-participar das decisões sobre o ensino.

COMENTÁRIO-SÍNTESE

Ainda que os enfoques anteriores na DB não se propusessem, abordar aspectos das PCEF e que, portanto, devessem ser mais facilmente detectados na atual MEB, a comparação é um bom parâmetro de avaliação dos pressupostos adotados na MEB na FEF. Cabe dizer também que os alunos da turma A não tiveram contato com estes pressupostos somente na DB. Logo, isto constitui um fator limitante do estudo. Outro fator limitante é que a turma A acabara de cursar a DB, já a B o fez há pelo menos dois anos. Por outro lado, cruzando o referencial teórico adotado e os dados apresentados, pensamos que em síntese:

1. foi possível implementar uma MDB integrada ao Eixo Curricular da FEF, superando anteriores enfoques técnico-desportivos destituídos de cunho sócio-educacional crítico, levando os alunos a refletir sobre a necessidade da EF buscar autonomia ante o Sistema Esportivo e identidade pedagógica junto ao Sistema Educacional. Para o ensino de basquete nas escolas é necessário vê-la não como um dos esportes de alto nível (o que ele também é), mas sim como conteúdo do ensino de EF que, como tal, deve ser tratado pedagogicamente à luz de uma Metodologia de Ensino de EF para o 1º e 2º graus. Foi

possível ainda confrontar as teses equivocadas dos currículos de formação profissional em EF, tais como a formação acrítica, aistórica, e acientífica, o currículo desportivizado, a ênfase no paradigma da aptidão física e da formação, em geral, e do esporte, em particular, voltados para a estabilização do sistema vigente.

2. as questões n.os 2 e 4 nos indicam que a atual MEB apresentou não só maior equilíbrio quanto a uma visão que integre o biológico e o sociológico sob o prisma pedagógico, como também uma clara opção por um ensino problematizador, cooperativo, de regras flexíveis e de conteúdos abertos. Além disto, a questão n.º 9 indica que foi permitido aos alunos co-participar de decisões sobre planejamento, objetivos, conteúdos, ensino e avaliação, superando certa visão tecnicista (detectada na SPP) que põe a ‘técnica’ no centro do processo educacional ‘coisificando/objetificando’ aqueles que são os seus sujeitos.
3. quanto ao trato com o conhecimento do esporte na visão tradicional (questão n.º 6) e nas concepções crítico-superadora (n.º 4) e crítico-emancipatória (n.º 5), foi possível introduzir elementos metodológicos das duas últimas, levando os alunos a identificar as diferentes posturas de ensino do esporte. Entretanto, no contexto da atual MEB, também foram reproduzidos aspectos do ensino tradicional do esporte na escola.
4. ambos os enfoques na DB demonstraram não possuir maior inserção na realidade das escolas de Goiânia. Este é um aspecto negativo das licenciaturas em geral que ainda não superamos, mas o curioso é observarmos que as críticas a uma MEB crítica e transformadora dizem que ela secundariza aspectos técnico-desportivos (T-D) e está longe da realidade do mercado de trabalho, logo não instrumentaliza os alunos para uma ação neste. Ora, os dados indicam que não há diferença considerável quanto ao enfoque T-D, que ambas não possuem maior inserção na realidade das escolas goianas. Todavia, a turma A sente-se mais instrumentalizada para a prática. Aliás, os dados indicam que esta turma passou por um maior volume de experiências didático-pedagógicas, tendo até experimentado diferentes metodologias de ensino de EF (sempre com o basquete como conteúdo). O próprio trato com o conhecimento na DB na turma A indica que, desde objetivos, seleção até a organização dos conteúdos, houve maior ênfase na Metodologia de Ensino de EF e menor nos aspectos T-D, sem que isso acarretasse prejuízo destes e da instrumentalização dos estudantes.
- 5) a partir da discussão anterior pensamos que a MDB implementada alcançou pelo menos dois pontos propostos por Terra (1997) : a) houve efetivo impacto da MEB sobre a formação dos alunos que, através de estudos e reflexões, experimentaram construir formas de atuação didático-pedagógicas com o basquete, favorecendo-lhes uma visão crítica; b) é possível trabalhar com qualidade os conteúdos técnico-desportivo do basquete, sem afastá-la da reflexão político-pedagógica.
- 6) quanto às idéias de Pirolo (1997) a MEB conseguiu: a) problematizar o desporto face às suas condicionantes e determinantes sociais; b) incorporar leituras críticas ao cotidiano do estudante, relacionando o geral e o específico; c) reestruturar e direcionar as avaliações à ação docente, procurando promover questões dissertativas, de pesquisa e aplicação de conteúdo.
- 7) entretanto, faltou à MEB: a) possibilitar maior contato da DB com a realidade das escolas de 1º/2º graus (por exemplo, através de observações de aulas e vivências de ensino); b) promover discussões relativas às observações efetuadas, fazendo o aluno refletir sobre a prática educativa e a função do educador; c) dar maior atenção à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (a DB ficou restrita ao ensino).

- 8) foi possível conceber o currículo como política cultural e, como tal, algo que auxiliou a introduzir os estudantes numa visão crítica e transformadora. Sobretudo, foi possível fazê-los vivenciar os mesmos pressupostos que gostaríamos que eles adotassem como futuros professores, iniciando-os nas PCEF. Também a noção de professor como intelectual transformador foi vivenciada por eles, já que puderam perceber a importância de aliarmos competência no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico com uma sólida opção ético-política pautada em valores anticapitalistas (justiça social, democracia etc.).
- 9) faltou ainda na MEB desenvolvida introduzirmos a noção de professor como pesquisador-em-ação (Moreira, 1995), o que se deve basicamente à não-realização de trabalhos de pesquisa dentro da DB. Por outro lado, esta iniciativa poderia ser uma boa medida para aproximarmos a DB da rede de ensino de Goiânia, o que poderia ocorrer, por exemplo, através de observações de campo feitas por estudantes entre outros meios. Pensamos que esta proximidade será benéfica não só porque diminui a distância entre teoria e prática, aumentando, assim, a instrumentalização dos futuros educadores a partir de dados da realidade concreta; a visão de professor-pesquisador-em-ação pode permitir um diálogo com a realidade de escolas e comunidades, capaz de gerar (dialogicamente, insistimos) projetos de extensão e, desta forma, não mais dissociarmos ensino-pesquisa-extensão.
- 10) sugerimos ainda que sejam feitos estudos posteriores para saber até que ponto os estudantes da turma A de fato se apropriaram de conteúdos sociológicos, didático-pedagógicos etc. ou se eles apenas reconheceram a presença destes na DB que cursaram, sem contudo terem efetivamente os incorporado. Faz-se também necessário um acompanhamento dos egressos da FEF que estiverem atuando com basquete para que se avaliem os efeitos do ensino que lhes foi ministrado no curso de formação de professores, em sua prática pedagógica.

NOTAS

01. Realizada sempre no início do ano, a SPP não só diagnostica/avalia anos anteriores como também projeta tendências e perspectivas para o ano letivo que se inicia, dentro de uma concepção de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico.
01. Trata-se da tese de doutoramento do citado professor que analisou a história e a sociologia do currículo de formação de professores em EF. Para citá-lo baseamo-nos em texto da palestra proferida pela Profa. Celi Neuza Z. Taffarel durante o XIIº Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (USP, 21 a 26 de julho de 1991).
02. O autor se baseou em LUDKE, Menga. Desafios para a formação do professor: dados de pesquisas recentes. In: SERBINO, R.V. & BER-NARDO, M.V.C. (Orgs.). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
03. Resolução CCEP N°393.

04. O autor baseou-se, além da já citada obra de Menga Ludke, no Relatório do GT de Licenciaturas. III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 22 a 26 de maio de 1994.
05. Não consideramos que o Prof. Mauro Betti alguém que participe ativamente dos movimentos de esquerda da EF em especial, e da nossa sociedade em geral. Aliás, críticas a ele neste sentido podem ser encontradas no livro *O ópio da miséria: abordagem política do desporto*, de Máuri de Carvalho (ed. UFES, 1994). O próprio Betti, no X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (GO, 20 a 25/09/97) em sua palestra declarou: "... eu nem sei se quero transformar o capital...". Todavia, a concepção sistêmica certamente levanta aspectos relevantes para uma pedagogia crítica na EF.
06. As questões de nº 1 foi elaborada a partir da proposta de eixo curricular da FEF/UFG, a de nº 7, a partir da necessidade de reconhecermos em que medida o ensino na FEF/UFG aproxima-se da realidade das escolas públicas de Goiânia, e a de nº 8 para sabermos até que ponto os alunos sentem-se instrumentalizados para ministrar aulas de basquete.
07. Foram sorteados aleatoriamente 20 alunos de cada turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista. In: OLIVEIRA, Vítor M. (Org.). *Educação Física: fundamentos pedagógicos II*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: enfoques e paradigmas. In: FARIA JÚNIOR, Alfredo G. & FARINATTI, Paulo. (Orgs.). *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. Sociedade Brasileira Para o Desenvolvimento da Educação Física (SBDEF)/Livro do Ano.
- HILDEBRANDT, H., LAGING, R.. *Concepções abertas no ensino de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte na escola*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MOREIRA, Antônio F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antônio F. B., SILVA, Tomaz T. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PEREIRA, Flávio M. *O cotidiano escolar e a Educação Física necessária*. Pelotas: UFPel, 1994.
- PIROLO, Alda L. A disciplina voleibol nos cursos de licenciatura em Educação Física do Paraná: processo de conhecimento crítico-reflexivo? In: COSTA, Vera L. (Org.). *Formação Profissional Universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ed. Central da Gama Filho, 1997.

TERRA, Dinah V. Ensino crítico-participativo das disciplinas técnico-desportivas nos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol. In: COSTA, Vera L. (Org.). *Formação profissional universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ed. Central da Gama Filho, 1997.