

## COMPREENSÃO, CRIATIVIDADE E COMPETITIVIDADE EM JOGOS

### ESPORTIVOS COLETIVOS:

#### Propostas de avaliação em Educação Física

Renato Sampaio Sadi<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste texto apresentamos e discutimos propostas de avaliação em aulas de educação física e esporte para o ensino fundamental a partir de um processo complexo, esboçando questões crítico-propositivas para a temática dos jogos esportivos coletivos. Baseado na reorganização de fundamentos táticos para o esporte situamos a idéia de experiência esportiva abordando e retratando princípios e características das aulas de Educação Física para o ensino fundamental. Os seguintes tópicos são apresentados: processos de compreensão, criatividade, competitividade, avaliação processual, planejamento de avaliação, e a própria concepção da área.

**Palavras-Chave:** criatividade, compreensão, competitividade, avaliação, esporte.

#### *UNDERSTANDING, CREATIVITY AND COMPETITIVENES IN COLLECTIVE GAMES AND SPORTS: PROPOSALS FOR ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION*

**Abstract:** In this text we present and discuss proposals of evaluation into physical education lessons for basic school from one the process elaborate, outlining critical issues-proposals to the theme of the games sports collectives. Based on the reorganization of tactical reasons for sports, we situate the idea of sport experience addressing beginnings and characteristics of physical education lessons for elementary school. The following topics are presented: processes of understanding, creativity, competitiveness, evaluation procedure, planning, evaluation, and the design of the area.

**Key words:** *creativity, comprehension, competitiveness, evaluation, sports.*

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação-Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás

## INTRODUÇÃO

Processos de aprendizagem e avaliação que conjugam a compreensão, criatividade, e competitividade, assim como alguns desdobramentos como a reflexão crítica e a intervenção ativa do professor podem ter êxito no campo das linguagens do corpo, movimento, educação física e esporte se aplicados com coerência, sensibilidade e flexibilidade necessária às transformações do mundo da educação. A experiência esportiva na Educação Física permite traçar tais fundamentos como responsáveis por êxitos obtidos junto à competições, fixação de aprendizagens significativas e avaliação de processos e produtos (cf. HOCHSTETLER, 2003)

Como conhecimento consolidado e, às vezes inquestionável, os fundamentos esportivos necessitam ser resignificados e reprocessados considerando o tripé compreensão, criatividade e competitividade. No âmbito desta totalidade de pensamento, o papel da avaliação assume novos ordenamentos.

Ao observar o tema da avaliação nas aulas de educação física, autores críticos da área assim se pronunciavam:

A avaliação tem sido entendida e tratada, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender à legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas (...) Outra negligência grave é a desconsideração da reflexão a respeito do papel que a avaliação assume enquanto elemento constitutivo de um projeto pedagógico. Essa função, na escola, tem servido para selecionar, segregar, retardar ou eliminar o aluno, seja para a equipe, para a apresentação ou demonstração, para a série seguinte, para o mercado de trabalho. (SOARES, 1992, p. 98-9)

O caráter formal da avaliação e a insistência na padronização a partir de determinantes legais, configuram elementos burocráticos e autoritários que servem para classificar, selecionar e hierarquizar pessoas e instituições.

A crítica da área da Educação Física, ainda que correta em seus princípios esteve situada na especulação, abstração e ênfase em postura política do ensino. O tom da crítica, hoje, precisa ser revisto, isto é, há que se projetar uma perspectiva crítico-propositiva no campo da avaliação e, a partir daí, extrair conhecimentos reformulados e flexíveis. Entre outras questões relevantes da crítica sobre avaliação, as implicações metodológicas no fazer coletivo, nos conteúdos, nas normas e critérios, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, no redimensionamento do processo de ensino, na emissão do conceito, nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, na utilização de

instrumentos, na interpretação do insucesso e do erro e nos eventos avaliativos, apontavam caminhos para uma suposta mudança. (cf. op. cit. p. 106-110)

Entretanto, o que, como e por que avaliar, não estava claro na época, o que implica hoje, na necessidade de relacionar os aspectos teóricos de concepção de área com as práticas educativas. Os conteúdos e métodos devem ser compreendidos pelos alunos de forma clara, ou seja, devem estar suficientemente saturados no plano cognitivo/consciente.

Diante do quadro contraditório da educação brasileira onde, de um lado, a avaliação assume o caráter tecnicista encampando os determinantes burocráticos da prova e da nota, exclusivamente como medidas e, de outro, a perspectiva mudancista da avaliação como processo educativo, geralmente estruturada por tempos pedagógicos diferenciados e pela representação conceitual e não numérica, apresentamos um caminho teórico-metodológico para buscar uma síntese do papel da avaliação, em nosso entender, pertinente à área de Educação Física e esporte no ensino fundamental. Para os propósitos deste artigo, a discussão da avaliação, será apresentada a partir de propostas práticas e de uma estruturação dos conceitos de compreensão, criatividade e competitividade. Nesse sentido, o conhecimento presente nos jogos esportivos depende fortemente destes conceitos aplicados na prática que, por sua vez, estão intimamente relacionados aos aspectos mentais, isto é, de construção social e histórica.

Ações emancipatórias de avaliação que possam se alinhar com as pedagogias críticas e criativas tem sido experimentadas e descritas tendo como eixo, a promoção da reflexão, do diálogo, da participação e da aprendizagem eficaz. SANTOS (2005) em sua proposta de avaliação, elenca as seguintes ações emancipatórias para o ensino de educação física:

Fazer uso freqüente de observações pedagógicas como anedotários, fichas de observação coletiva e individual, sociogramas e listas de checagem tendo como parâmetros os critérios negociados com os próprios alunos; Aplicar frequentemente fichas de auto-avaliação reflexiva para estimular os alunos a justificar seus comportamentos e apontar caminhos de superação de suas limitações; Implantar um sistema de avaliação da satisfação dos alunos com as práticas. Esse sistema deve ser confidencial para coletar críticas, opiniões e sugestões que serão discutidas em aula; aplicar provas teóricas com relação aos assuntos pesquisados e desenvolvidos procurando formular questões que estimulem a capacidade de reflexão, associação, comparação e síntese. (Cf. SANTOS, 2005)

Não faltam parâmetros “emancipatórios”, critérios, princípios e características de uma avaliação cuja intenção parece ser a de contribuir com uma aprendizagem efetiva e eficaz. A emancipação como pano de fundo de uma avaliação crítica pode, de um lado, redundar em práticas não possíveis, de outro, acentuar a burocratização do processo. Dessa forma, o uso freqüente de fichas de observação e avaliação, assim como o sistema da satisfação dos alunos pode trazer contradições e confusões caso o foco não esteja claro. Para superar tal generalização, é necessário de um lado, re-criar a experimentação possível da avaliação com base em um número claro de registros e mapeamentos que seja passível de manipulação fácil e prática, de outro, dialogar com a produção acadêmica da área.

Verificando a produção sobre o assunto, confrontamos as perspectivas de avaliação em Educação Física e Esporte no Brasil com a teoria reformulada do Teaching Games For understanding (TGFu), preconizada por THORPE, BUNKER & ALMOND (1986)

O referencial teórico-metodológico de tal teoria, dinamizado no campo do esporte escolar pelas formulações de GRIFFIN, MITCHELL & OSLIN (1997); MITCHELL, OSLIN & GRIFFIN (2003); GRIFFIN & BUTLER (2005) e SADI, COSTA & SACCO (2008) serviu como âncora para a discussão aqui apresentada. O modelo é baseado em um sistema de classificação que enfatiza as similaridades táticas dentro dos jogos. Desta forma os jogadores podem compreender (e transferir) melhor os princípios comuns, no que diz respeito à conhecimentos e habilidades dos esportes. A avaliação neste modelo é um condicionante intrínseco do processo de experiência esportiva baseado no tripé compreensão, criatividade e competitividade.

Entendemos que tais ferramentas são passíveis de desenvolvimento crítico no conceito e na prática das atividades esportivas. Dentro do contexto escolar podem ocupar vários lugares, como por exemplo, o espaço da autonomia (cf. DUCKER, 2004) No esporte estes lugares nem sempre estão plenamente adequados às crianças e adolescentes e, por isso, precisam ser adaptados. A inadequação é relativa aos equipamentos e métodos de treinamento. (cf. FREIRE, 1992)

Uma avaliação no esporte que envolva potencialmente os processos de compreensão, criatividade e competitividade pode redundar em resultados positivos de inclusão e permanência nas atividades. Ao funcionar como catalisador da criatividade e da capacidade de trabalhar em grupo, o esporte pode desenvolver competências cognitivas promovendo um salto natural para as questões ligadas à cultura, à

regionalidade e às questões sociais e daí para a importância da leitura e da escrita. Nesse sentido a educação esportiva depende da cognição como um eixo de estrutura não apenas cerebral, mas fortemente sócio-cultural. Tal processo de compreensão da experiência e dos significados dos esportes também depende de uma concepção e intervenção qualificada. Este eixo desenvolve e desencadeia o processo de experiência esportiva composto pelo tripé compreensão, criatividade e competitividade.

Na formação de esportistas, para se alcançar qualidade, vários aspectos precisam ser modificados desde as questões relacionadas à intensidade, frequência, e duração de treinamentos, passando por tópicos de saúde e posturas de pais e treinadores como também apreensão de valores éticos contidos nesse processo (cf. BARBANTI, 2005)

Na seqüência apresentamos alguns caminhos que podem auxiliar a avaliação de aspectos cognitivos da performance de jogos que enfatizam a abordagem de compreensão dos jogos como processo de ensino e aprendizagem dos esportes.

O papel que a avaliação assume no ensino de jogos deve considerar o contexto das táticas no universo das crianças e adolescentes. As táticas são elementos que ditam como e quando utilizar as habilidades e ainda, quais as habilidades devem ser utilizadas (OSLIN, 2005, p. 129)

1 - Sessão de perguntas e respostas. Após o início do primeiro jogo proposto, o professor pode perguntar questões relativas a (1) o que fazer? (consciência tática) e (2) como fazer? (execução de habilidade). Uma sessão de questões e respostas que tem como alvo, o objetivo específico da aula, serve para três funções. Em primeiro lugar, ela muda a posição dos alunos para o centro do envolvimento da aprendizagem e o professor para o papel de facilitador. Em segundo lugar, os alunos compartilham o que eles já conhecem (conhecimento prévio) e começam a pensar criticamente sobre o problema tático apresentado pelo professor no jogo adaptado com espaço diminuído. Em terceiro, na medida em que os alunos desenvolverem a compreensão do jogo, eles farão uma conexão com as similaridades táticas de outros jogos, isto é, esta compreensão tática poderá ser transferida para outros jogos. Isso pode ser visto como uma oportunidade para interrogar os alunos sobre: (1) o que aconteceu? (2) o que isso significa? (3) e agora, o que pode ser feito?

2 – O “problema de um minuto” é um teste escrito ou verbal utilizado no final da aula para checar a compreensão. Questões-problema são simples e prendem a

atenção/responsabilidade dos estudantes na aprendizagem do conteúdo da aula. O professor deve “pensar taticamente” quando desenhar questões-problema. Por exemplo, solicitar aos alunos (1) resolver um problema tático, (2) realizar conexões entre jogos da mesma categoria, e (3) descrever diferentes habilidades e movimentos praticados na aula.

3 – Por meio de um “cenário de atividades”, os alunos são incentivados a resolver problemas táticos apresentados. Os cenários podem ser completados como uma tarefa na qual eles possam desenhar e escrever ou por uma apresentação e discussão coletiva na sala. As vezes, é possível saber o que fazer no jogo, mas não conseguir executar o que se sabe, então, os cenários fornecem uma oportunidade para mostrar o conhecimento no jogo.

4 – A “produção de jornais” permite a professor e alunos uma maneira simples de guardar o conhecimento escrito. O “problema de um minuto” pode ser utilizado ou uma reflexão sobre a avaliação a performance do jogo. Os jornais produzidos fornecem um meio para os alunos obter um *feedback* sobre a sua própria performance. Também fornecem aos professores um produto permanente que não precisa ser avaliado imediatamente. (cf. MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2003)

Tais propostas dependem de uma totalidade pedagógica composta pela articulação de três pilares (compreensão, criatividade e competitividade) como também de uma experimentação ativa em forma de oficinas e ensaios específicos.

### **O primeiro pilar do tripé: a compreensão**

A articulação de conhecimentos do professor com um ensino de caráter amplo, normalmente envolvendo aspectos físicos, técnicos, táticos, culturais e sociais tem promovido a inclusão nos esportes. Entretanto isso pode ser melhor explorado se assumirmos um papel estratégico no ensino por resolução de problemas, ou seja, se a cognição passar a ser um elo entre a teoria e a prática do esporte. A cognição é um elemento do processo que não deve se restringir às discussões – perguntas e respostas (professor-aluno) - como parte das ações que ocorrem durante os jogos. A cognição como pensamento no jogo, envolve também, necessidades dos alunos perceberem e situarem noções corporais e sociais tais como: conhecimento de distâncias nos espaços

da quadra; domínio da bola e velocidade; segurança e confiança nas ações motoras. A cognição contribui para o processo de ensino-aprendizagem na medida em que for vista como possibilidade consciente e crítica da situação concreta.

Ao verbalizar as variadas ocorrências no jogo, as crianças realizam o pensamento estratégico e direcionam sua base de formação esportiva para uma perspectiva não tecnicista. Isso significa que as crianças compreendem as técnicas esportivas de forma difusa e sincrética. A autonomia coletiva de respostas e busca de solução de problemas incrementa e encoraja os alunos na compreensão do esporte, redefinindo o sincretismo inicial. Mesmo com um repertório físico e intelectual limitado é possível definir um plano de performances inteligentes que inclui responsabilidade compartilhada e noções fundamentais do esporte.

A interação social promovida no jogo pode dar ênfase, aos aspectos lúdicos do universo infantil e aos temas organizados e seqüenciados do planejamento de aulas de esporte escolar. Como um problema do contexto em que emerge múltiplas escolhas e situações, a interação social se transforma em uma ferramenta pedagógica composta pela cognição, habilidades motoras, afetivas e lúdicas. Quando o professor desenha a interação social como campo de vivência e aquisição de conhecimentos fundamentais do esporte, na verdade, visualiza e trabalha com a meta de tornar seu ensino eficaz, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático. Assim é possível situar a cognição e os aspectos corporais do jogo como questões inseparáveis (cf. LIGHT & FAWNS, 2003).

Para a aplicação do binômio cognição-interação, os seguintes princípios devem ser levados em consideração: 1) Planejamento baseado em quatro categorias de jogos, a saber: jogos de invasão; jogos de rede/parede; jogos de rebatida/campo e jogos de alvo. 2) Regras de início e re-início de jogos; 3) Material pedagógico, aquecimento e questões (orais ou escritas); 4) Avaliação processual. (cf. GRIFFIN, MITCHELL & OSLIN, 2003)

A seguinte estrutura de aulas orienta o processo de avaliação: breve explicação pelo professor de um problema tático e objetivo do jogo, seguida por aplicação prática; nova problematização pelo professor, desta vez com pistas e dicas relativas às técnicas e táticas esportivas; novos jogos; teste final baseado em perguntas e respostas ora induzidas, ora espontâneas.

Ao envolver professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem a avaliação assume um caráter de aula, isto é, fica diluído no processo educativo, o que

implica em considerá-lo não mais de forma fragmentada (planejamento, aula, avaliação), mas dentro de uma dinâmica que envolva o conjunto do conhecimento.

O conteúdo a ser avaliado é composto por jogos preparatórios e educativos sobre as formas esportivas iniciantes e desenvolvidas. Trata-se de uma metodologia baseada no ensino de esporte por meio de jogos, isto é, os jogos servem como suporte para o ensino de técnicas e táticas dos esportes, havendo a possibilidade de transferência de conhecimentos de um esporte para outro já que os esportes revelam do ponto de vista das crianças e adolescentes, mais semelhanças do que diferenças.

Nesse sentido, o conteúdo indica a forma de abordar o esporte, isto é, por meio dos jogos adaptados às necessidades dos alunos para chegar à objetivos de ensino eficaz: compreensão tática e execução de habilidades. A avaliação cumpre um novo papel neste processo uma vez que não se restringe mais à verificação pura e simples do gesto, tampouco às limitações dos testes técnicos no esporte. A avaliação será indutora de responsabilidades de professores e alunos, configurando um espaço de convivência (que pode ser pacífica e, às vezes tensa), de pesquisa e desenvolvimento educacional.

As aulas são desenvolvidas por estímulos e desafios aos alunos. Sempre há um “problema tático” a ser resolvido e as ferramentas discursivas do professor não indicam soluções prontas, mas apenas pistas e dicas de enfrentamento. Tanto no início como no final de cada aula, perguntas provocativas são lançadas aos alunos com a indicação de possíveis respostas muitas vezes “óbvias” aos professores, mas necessárias e “instigantes” ao processo de construção do conhecimento dos alunos. O que deve ser verificado é o potencial do processo de compreensão das atividades. As idéias e sínteses do que foi possível avançar na aprendizagem, deve fazer com que os alunos sejam capazes de armazenar os conhecimentos básicos e específicos em primeiro lugar e, na seqüência, compreendendo e ajustando-os às suas necessidades.

Na mesma direção, é importante pesquisar e refletir sobre a avaliação ocorrida durante as aulas. A avaliação processual realizada no dia-a-dia é aquela que permite aos professores, muitas oportunidades para descobrir o que seus alunos já sabem sobre jogos. O papel do prévio conhecimento em ensino de esporte por meio de jogos é importante por duas razões: Em primeiro lugar, os alunos geralmente conhecem características dos jogos em razão de ter jogado nos bairros ou ligas de comunidade ou mesmo ter vivenciado experiências como espectadores. Em função de várias dessas experiências, o conhecimento que os alunos têm sobre jogos pode ser diferente do conhecimento que os professores desejam que eles tenham. Em segundo lugar, os



alunos têm concepções alternativas sobre variados aspectos do jogo (seus papéis em posições táticas, como “abrir” em um determinado jogo para “cobrir” companheiros da equipe). Os professores devem reconhecer que seus alunos normalmente conhecem alguns elementos do jogo; assim, é importante ter um bom senso sobre o conhecimento prévio para melhor construir e desenvolver apropriadamente o ensino.

O conjunto de pré-requisitos indispensável ao sucesso da aprendizagem é também desenvolvido na informalidade, isto é, fora do ambiente escolar de aulas. Este processo de compreensão não é passivo, mas estruturado e interpretado à luz do conhecimento que os alunos possuem até aquele determinado momento. (cf. GRAÇA, 2001)

Por fim, a compreensão do jogo é um processo complexo. Envolvendo aspectos da cognição (aquisição de conhecimento que engloba a percepção, motricidade e memória) e interação social, implica na busca por alternativa possível que por sua vez necessita da motivação como ponto de partida.

A compreensão do jogo ao passar por uma captação de saberes motores (técnicas e táticas) disponíveis na interação social e aliar-se com os saberes cognitivos evidencia a complexidade anteriormente descrita. Então, dependendo da dinâmica do jogo, para compreendê-lo, o sujeito deve ser capaz de organizar seus comportamentos e ações em função de um projeto. Tal estrutura pode ser adaptada para diferentes faixas etárias, desde a iniciação ao esporte de alto rendimento.

Dentro do jogo existe uma atenção disponível para sinais mais apropriados, o que implica na realização de escolhas. Para o treinamento, a produção de atividades que provoquem uma mobilização importante da atenção e um aumento da carga perceptiva quanto aos sinais e gestos dos jogadores deve ser estimulada. Tal estratégia induz à construção de memórias versáteis que ajudam a selecionar as informações percebidas alargando o espectro de respostas para as situações imprevistas. (cf. GARGANTA, 2000)

### ***O segundo pilar do tripé: a criatividade***

O estudo da criatividade é intrínseco aos processos mentais, inteligentes e neurocientíficos. Novos arranjos de idéias formam novas táticas ou estruturas que são responsáveis por uma determinada resolução de problema de forma incomum. Os

processos criativos são constituídos, portanto, de arranjos inéditos e pouco convencionais. O cérebro humano, na busca de rompimento com padrões e modelos já conhecidos, procura identificar novos objetos e informações. ALENCAR (2007) na investigação sobre os programas de criatividade elabora um modelo composto por cinco variáveis: domínio de técnicas e bagagens de conhecimento; clima psicológico; habilidades de pensamento; traços de personalidade e redução de bloqueios.

A autora constata que a criatividade, por ser um tema complexo e pouco estudado tem gerado limitações e desconhecimentos.

Os professores ignoram que, mesmo que a pessoa tenha todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, sem algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar que a pessoa traz dentro de si, se expressará. Desconhecem ainda que a capacidade de criar pode ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predis põem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa. Ademais, que a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem. (ALENCAR, 2007)

Dentro do contexto de educação esportiva, a criatividade é um meio eficaz de resolução de problemas. Tanto professores como alunos podem extrair processos criativos e pouco convencionais no mundo dos jogos esportivos. Como elementos de mediação do ensino de esportes, os jogos são peças fundamentais nesta engrenagem. Ao possibilitar uma constante avaliação do fazer esportivo, os jogos, não apenas resgatam o lúdico e, dentro desta esfera, a criatividade, mas também se comportam como peças que exigem produtividade. É possível pensar, no âmbito do sistema formal de ensino, o trabalho dos professores e a responsabilidade de desenvolver a criatividade nos alunos?

Normalmente os professores de educação física utilizam de *testes de habilidades* para avaliar a performance dos alunos em jogos, havendo exemplos suficientes e até uma certa “cultura” destes testes. A utilização de testes para avaliar a performance de jogos pode conduzir à burocratização do processo avaliativo e é problemática por quatro razões: 1 – Os testes de habilidades não estão em consonância com a performance nos jogos; 2 – Os testes de habilidades não levam em consideração a dimensão social dos jogos; 3 – Os testes de habilidades medem habilidades fora do contexto em situações diferentes das situações de jogo; 4 – Os testes de habilidades não refletem uma visão mais ampla da performance do jogo. (MITCHELL, OSLIN & GRIFFIN, 2003, p. 149)

Nesse sentido os resultados da aprendizagem são mais valorizados do que os processos, ou seja, apresentam-se como os únicos responsáveis pelo êxito em

detrimento da aprendizagem e vivência dos conteúdos. Isso implica em oferecer avaliações exclusivamente em final de bimestre ou de curso como um mecanismo de fechamento do conteúdo, coroando ou não o processo. A aprendizagem efetiva do conteúdo, processada durante o bimestre ou curso fica em segundo plano.

Para tornar o ciclo educativo rico em processos de compreensão, criatividade e competitividade, sem esquecer os produtos, as etapas e a verificação da aprendizagem, apresentamos as seguintes orientações para incrementar a criatividade:

O planejamento do que ensinar deve ter proximidade com o planejamento da avaliação. Isso visa a unidade entre planejamento, ensino e avaliação. A idéia de integrar metas educativas com processos de compreensão, criatividade e competitividade pode ser sintetizada como uma “unidade de formação”. Tal síntese ajuda o professor a estabelecer uma relação de avaliação com as metas e a aprendizagem de atividades de uma aula ou unidade específica, informando assim, aos alunos, os resultados esperados. Quando as aulas forem planejadas com um problema tático a ser resolvido, um foco central e objetivos específicos poderemos considerar a unidade de formação como parâmetro balizador do ensino. Considerando estes aspectos, o planejamento ajudará a limitar o conteúdo (para fazer poucas coisas bem feitas), permitirá um tempo para avaliação e promoverá a criatividade do professor para sequenciar jogos de forma apropriada. Por exemplo, em uma aula ou unidade específica o professor pede aos estudantes para (1) confrontarem a situação ou problema para resolverem, (2) engajarem em uma situação de ação (de prática ou jogo) para resolver o problema e, (3) refletirem sobre suas ações (pensamento crítico). Este processo unitário permitirá ao professor e aos estudantes focarem a atividade da aula perguntando a si mesmos *que aspectos da aula eu quero refletir sobre?* A resposta a essa questão permitirá decidir o tipo de avaliação a ser utilizado (avaliação do jogo, avaliação por meio de questões, avaliação em grupo).

A avaliação que serve como meio de “ajuda e crescimento” de professores e alunos é sempre mais eficaz do que a avaliação que promove o medo, a desconfiança mútua e a busca pela nota como parâmetro do processo. Permeado pela compreensão do pensar e fazer esportivo, a hipótese do pleno desenvolvimento de aulas criativas de Educação Física e Esporte, se confirma pela perspectiva elaborada e cuidadosamente construída desta proposta.

Perguntas aos alunos sobre o que fizeram em aula, como resolveram problemas (incluindo as “tarefas de casa”) e, o que é melhor fazer em determinada situação,

também provocam estímulos e novas orientações aos professores. Um dos procedimentos utilizados é o da criatividade em termos de investigação e improviso sobre o que os alunos conhecem de jogos e esportes. Isso não precisa ser feito necessariamente no papel, pode ser expresso por símbolos, gestos e atitudes que envolvam a expressão corporal e cognitiva em formações artísticas e até mesmo teatrais.

Uma avaliação que sirva como medida de responsabilidade para professores e alunos pode se enquadrar em quaisquer das duas perspectivas descritas, entretanto apenas na primeira poderá ser desenvolvido seu potencial criativo e crítico. Ao responsabilizar professores para o ensino e estudantes para a aprendizagem a avaliação ajuda os professores a improvisar seu ensino e clarificar a aprendizagem esperada dos estudantes. Na mesma direção, a avaliação é necessária não apenas para medir a extensão do conhecimento apreendido pelos alunos (conteúdo das aulas), mas também para assegurar que eles estejam focados. Com a ajuda de tais considerações podemos desdobrar as seguintes idéias: A avaliação em educação física e esporte pode ajudar os professores e alunos (1) a um contínuo e regular *feedback* sobre a resolução particular de um problema tático e (2) a demonstrar quando os alunos alcançam determinados objetivos ou metas relativa a performance do jogo. Resumidamente, a avaliação do aluno não apenas deve medir a performance, mas melhorá-la.

PEREIRA FILHO (2005) ao resgatar idéias do pensar e agir criativos a partir de teorias da criatividade elabora uma configuração psicológica, denominada Modelos Mentais. O autor recupera as bases da inteligência emocional discutindo possibilidades criativas para trabalhadores e empresas. Nesta direção CORREIA (1997) lembra que o tema tem múltiplas dimensões sendo perigoso tomá-lo como 'remédio'. A autora realiza uma resenha de uma obra de Daniel Goleman sobre inteligência emocional e, posicionando-se favoravelmente em relação à sua leitura, tece críticas sobre o conteúdo e a metodologia desta teoria. Em outras palavras é importante aguçar e desenvolver a criatividade sem perder de vista os determinantes macrosociais que a envolvem. Para os propósitos do ensino e avaliação em Educação Física importa considerar a criatividade como um desafio permanente e, portanto, como uma questão ampla envolvendo não apenas modelos mentais e inteligência emocional, mas os condicionantes concretos das situações particulares e específicas da área. Por meio da percepção, a criatividade pode fluir e se apresentar 'positiva', isto é, com potencial para pleno desenvolvimento. Os modelos mentais como crenças, imagens e pressupostos arraigados, constituem uma postura psicológica e atuam como filtros de consciência. As contradições da realidade

condicionam tais modelos, muitas vezes limitando sua ação. O mesmo pode ser dito sobre a inteligência emocional.

### **O terceiro pilar do tripé: a competitividade**

Considerando que o caráter de competitividade pode ser moldado pela educação esportiva recuperamos as funções culturais do jogo, traçando dois eixos de análise, um primeiro referente aos significados da competitividade, um outro sobre concepção e atuação do professor de Educação Física diante do tema competições. Os dois eixos se completam como substâncias ativas neste pilar. Ao agrupar e sintetizar tais conteúdos baseamos nossa argumentação no clássico *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, particularmente os capítulos três “O jogo e a competição como funções culturais” e cinco “O jogo e a guerra”.

Como a competição está incluída na idéia da guerra e resulta de um fato objetivo, isto é, que se consome no momento em que é produzida, importa traçar os seus principais condicionantes que podem criar relações intrínsecas com a prática pedagógica.

Sendo a competitividade hoje, regulada por regras internacionais e abrandada pela idéia do esporte como civilização e paz, dentro das aspirações subjetivas dos indivíduos e instituições, reside o impulso primitivo do combate, da luta, da guerra, do lúdico, do tratamento de ‘iguais’. O impulso primitivo se soma à ritualidade das competições conferindo características éticas, lícitas e, até certo ponto, irônicas.

Um costume que deriva da idéia da guerra como um nobre jogo de honra, e é conservado mesmo nas desumanas guerras de nossos dias, é o da troca de cumprimentos com o inimigo. Poucas vezes deixa de estar presente um certo elemento satírico, o que torna ainda mais evidente o caráter lúdico desse costume. (op.cit, p. 111)

A paixão da vitória está relacionada à tensão e incerteza do jogo esportivo. Quanto mais “complicada e difícil” é uma competição, maior a excitação dos jogadores e das pessoas que assistem. Desafios mais complexos aliados à expectativa do ponto, do gol, da marca, etc. incrementam e aumentam a competitividade.

A comparação dos jogos esportivos com as lutas primitivas e/ou guerras evidencia um substrato competitivo que o ser humano detém. HUIZINGA observa, de

forma categórica, que toda luta submetida a regras, devido precisamente a essa limitação, apresenta as características formais do jogo. Podemos considerar a luta como a forma de jogo mais intensa e enérgica e, ao mesmo tempo, a mais óbvia e primitiva (cf. op. cit. p. 57-8)

A perspectiva de condução e avaliação deste pilar está condicionada, portanto, aos significados e relações da cultura do jogo com o esporte moderno. Por outro lado, torna-se importante situar o segundo eixo deste pilar como conteúdo igualmente estratégico. O professor de Educação Física atua com o tema da competitividade. Seus alunos serão mais ou menos competitivos na medida em que os conhecimentos deste tema forem articulados. Isso implica nos determinantes psicológicos e reais das mais variadas situações competitivas, bem como um ensino direcionado à compreensão e criatividade. Desta forma, competir passa a ser uma questão dependente do processo de vivência, conhecimento e avaliação da Educação Física. No interior desta questão reside a problemática dos estados emocionais. LAVOURA (2007) na investigação sobre o medo em contexto esportivo menciona os seguintes itens relativos às emoções positivas: confiança, motivação, entusiasmo, felicidade, prazer. Os negativos são relacionados ao desânimo, solidão, decepção, raiva, nervosismo, estado de tensão e insegurança. Para compreender o medo é preciso identificá-lo. Para isso o autor elenca os tipos de medo: medo de cair, medo de se machucar, medo de não vencer, medo de ser julgado, medo do desconhecido, medo de morrer, medo de errar, medo de não alcançar o objetivo da vitória. A estratégia para superar o medo implica em lembrar bons resultados das competições, buscar o pensamento positivo, relaxar, procurar sentir-se seguro. A dúvida, quanto aos resultados das competições bem como as cobranças, muitas vezes desnecessárias, conduz ao medo, à insegurança.

O pilar da competitividade como elemento estratégico da Educação Física e esporte educacional depende, necessariamente da dosagem e organização de conteúdos de competição adequados às variadas faixas etárias. Nesse sentido é possível estabelecer uma quantificação da competitividade que possa situá-la desde um nível elementar até um patamar tolerável, evitando-se a aproximação da hipercompetitividade.

Dentro da atuação do professor de Educação Física os valores da competitividade, que são inerentes à interação social da cultura vigente, influenciam sua pedagogia. Tanto professores como pais de alunos, ao fazer parte desta cultura, tendem a reproduzir o modelo tradicional do esporte. MACHADO & PRESOTO (2001) lembram que:

Ao professor de Educação Física parece mais estimulante a possibilidade de vencer uma etapa do campeonato escolar municipal ou do interclubes do que garantir que uma turma de quarenta crianças consiga arremessar pelotas num determinado alvo (...) Na sociedade atual podemos perceber que os pais incentivam seus filhos à prática esportiva, com ênfase na competição, principalmente naquela que acarretará a vitória e a divulgação do feito: medalhas, comentários em jornais e rádios locais, premiação pública na escola ou no clube.

Em oposição a este processo de exclusão, a competitividade pode formar integralmente o esportista. Para isso, precisa ser qualificada e discutida como tema, em fóruns de avaliação com os alunos.

Os desafios do conhecimento em Educação Física e esportes podem ser avaliados dentro dos jogos, na convivência com os alunos, mas para isso é preciso que os professores criem relações mais democráticas, participativas e heterárquicas, reconstruindo suas plataformas de concepção e avaliação na área. SCAGLIA & GOMES (2005) indicam a necessidade de mudanças na configuração das competições esportivas estudantis. Observando que muitos dos jogos estão pautados em moldes e características de competições para adultos, os autores destacam:

Os jogos escolares, além do uso de regras oficiais, não têm também inovado em nada quanto à postura da arbitragem e, conseqüentemente, quanto ao comportamento dos jogadores. Verificando seus regulamentos, identifica-se a valoração do esporte institucionalizado em todos os seus moldes e organização. São jogos que reproduzem, sem questionamento, o sistema social vigente oferecendo aos jovens e crianças tal modelo como o único, o correto e, conseqüentemente, o necessário. Reproduzem e valorizam, assim, situações elitistas e individualistas ao adotarem caráter eliminatório para eleger o “melhor” (SCAGLIA & GOMES, 2005, p. 148)

Por fim, uma questão metodológica não menos importante: O que deve ser prioritário nos processos de avaliação em Educação Física e esportes, os fundamentos técnicos e táticos ou as atividades de competição, seja na organização de pequenos jogos, sejam nos momentos formais, de eventos, festivais e apresentações? Para responder à esta complexidade não basta apenas dizer que ambos devem ser levados em consideração. Trata-se de, indicando a lógica do jogo, situar a problemática da

competitividade para então reprocessar o ensino de técnicas, táticas e competições. Situando as principais engrenagens subjetivas do jogo pontuamos questões como emotividade e aprendizagem significativa para relembrar uma lógica fundamental do jogo coletivo: atacar e defender.

OSLIN (2005) considera que muitos professores de Educação Física assumem a idéia de que não se pode efetivamente jogar sem antes aprender as habilidades do jogo. A utilização de uma determinada habilidade em contexto de jogo deve ser acomodada para a situação específica que o jogo exige. Isso implica na conclusão parcial que o movimento estruturado idealmente teve que sofrer mudanças na sua execução. Como forma acabada de movimento, o exercício do fundamento técnico não teve, pois, significância. Embora devamos considerar que sem as habilidades (ensino) não há jogo disputado, a busca por uma aprendizagem significativa passa por um ensino que considere a dimensão do jogar, dentro do âmbito da competitividade humana.

Nesse sentido é importante que observemos os tipos de passe, de relacionamentos e de possibilidades de alcance dos objetivos dos jogadores e das equipes. A natureza destes jogos necessita ser estudada para que um ensino mais eficaz possa ser produzido e, ao mesmo tempo, uma avaliação mais eficaz seja conduzida. Na tentativa de ilustrar o que estamos chamando de atividades técnicas e táticas dentro dos jogos apresentamos o seguinte exemplo: o ensino dos diferentes passes no basquete (passe de peito, passe quicado, passe por cima do ombro, etc.) realizado em forma de exercícios fixos pode implicar na não transferência do gesto técnico em contexto de jogo. Isso implica em assumir um ensino de técnicas por meio de jogos, ou seja, dentro dos jogos e, desde o início, motivar aspectos da competição. Nesta lógica os passes deverão ser realizados com outra dinâmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tratar a avaliação como apenas uma ferramenta de medida dos conhecimentos em Educação Física é concebê-la como parte fragmentada do conjunto de ações desta área. Consideramos que a avaliação é um componente integrado do planejamento, dos objetivos e da metodologia de ensino. Isso implica em considerá-la como uma unidade de formação (teórica e prática) do ensino-aprendizagem em Educação Física.

Nesse sentido, do ponto de vista de uma intervenção qualificada, situada a partir de um planejamento integrado de objetivos, ações metodológicas e avaliações, os



resultados deste estudo indicam as seguintes categorias de análise e reflexão, que estão articuladas com os pilares do tripé: compreensão, criatividade e competitividade.

- Dentro das atividades de jogos, a ocupação de espaços como problema e solução pode ser reprocessada por uma avaliação coletiva;
- Compreender, criar e competir constitui processos e produtos complexos que indicam competências para o jogo esportivo e suas regras;
- Modelos curriculares podem ser derivados a partir da experiência esportiva e idades dos praticantes;
- A livre expressão da técnica, dentro de uma autonomia relativa, bem como a eficácia das ações individuais e coletivas em táticas renovadas pode compor registros avaliativos e novas aprendizagens;
- Tornar possível a aprendizagem de habilidades dentro e fora de competições constitui um desafio para professores de Educação Física.

Tais categorias, presentes na trajetória progressista da Educação Física e esporte em busca de legitimidade do processo educacional possibilitam novos olhares sobre a avaliação e mesmo sobre a perspectiva de um novo modelo curricular. O papel de uma avaliação eficaz no ensino fundamental de educação física e esporte dependerá dos esforços em conjugar princípios gerais de inclusão e autonomia com a diretividade e a responsabilidade na coleta de dados, informações, participação e motivação dos alunos.

Os pontos em comum das diversas linhas de pensamento em Educação Física e esporte permitem traçar uma equação sobre o processo avaliativo em aulas do ensino fundamental: a importância de interagir corporalmente, caracterizando aspectos sociais e cognitivos, ou seja, definindo conhecimentos relevantes para a formação humana. Ainda que os procedimentos metodológicos da avaliação sejam bem diferentes, a perspectiva de uma unidade do processo parece ter sido construída no recente debate acadêmico, resultado de contradições históricas no setor.

Uma avaliação pode ser autêntica e prazerosa ou uma peça burocrática, de funcionamento formal da educação dependendo da concepção que o professor forma quanto ao mérito da atividade, seu por que e para quê. Quando da implementação dos jogos, os professores devem objetivar o sucesso do jogo. Isso significa que, se a meta do ensino dos jogos é ativar a compreensão, a criatividade e a competitividade (incluindo sub-temas como o imprevisto na performance e a motivação fora dos jogos e treinos) a avaliação deve se centrar em dois componentes: Primeiro, as medidas de avaliação

devem considerar todos os aspectos da performance incluindo os conceitos relativos a compreensão tática, assim como as habilidades de performance. Segundo, as medidas de avaliação devem apontar as características dos jogos em seu contexto, ou seja, tanto em jogos com medidas oficiais como em jogos modificados.

O tema da criatividade por sua vez é uma mola propulsora para enriquecer a resolução de problemas, dinamizando as relações sociais entre pequenos e grandes grupos. As rotinas, como conhecimento criativo implicam no acúmulo do acervo motor e social que, de aula para aula pode ser repassado aos diversos grupos que se alternam nos jogos. Os diferentes espaços alimentam a auto-organização dos grupos motivando as aulas e otimizando o tempo. Entendemos que a organização de espaços em aulas de Educação Física e esporte deve ser uma preocupação inicial, ou seja, um tipo de diagnóstico que possibilita um planejamento horizontal, a ser efetivado na prática das aulas, com a perspectiva de participação da totalidade dos alunos. Nesse sentido entendemos que a pesquisa sobre avaliação deve ser direcionada aos centros de formação de professores e aos aspectos didáticos do planejamento e metodologias de ensino.

Por fim, apresentamos alguns caminhos de avaliação em Educação Física e esporte que entendemos pertinentes para os alunos de ensino fundamental no Brasil, como também, determinantes fundamentais para a pesquisa do tema, compreendida dentro das adequações e possibilidades de intervenção. Dentro da pesquisa sobre a temática da avaliação foi possível pontuar questões para o planejamento de unidades e aulas.

Compreender jogos dentro e fora de competições implica em considerar o jogo como uma essência do ensino de esportes. Para monitorar tal procedimento, o ensino-aprendizagem não é completo sem a ferramenta da avaliação. Nesse sentido a construção de processos avaliativos no dia-a-dia dos professores é um investimento nos estudantes, nos próprios professores e na Educação Física como componente curricular.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 23, nº especial, pp 45-9, Brasília, 2007.

BARBANTI, V.J. **Formação de esportistas**. Manole, Barueri-SP, 2005.

CORREIA, M. F. B. Inteligência emocional: da revolução à controvérsia. **Estudos de Psicologia**, 1997, 2 (2), 413-419.

DUCKER, L.C.B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, Autores Associados, 2004.

FREIRE, J. B. Métodos de Confinamento e engorda. In: **Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI**. São Paulo/SP, Papirus, 1992.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI et al (org) **Esporte e atividade física**, Manole & USP, 2002.

GRAÇA, A. O conhecimento pedagógico do conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: GOMES, P. B & A. GRAÇA (orgs), **Educação física e desporto na escola: Novos desafios, diferentes soluções**, pp. 107-120. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, 2001.

GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A., OSLIN, J. L. **Teaching Sport Concepts and Skill: A tactical games approach**. Champaign, Human Kinetics, 1997.

\_\_\_\_\_ & BUTLER, J. **Teaching games for understanding. Theory, research and practice**. Champaign, Human Kinetics, 2005.

HOCHSTETLER, D. R. Process and the sport experience. **National Association for Physical Education in Higher Education**, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura**. Perspectiva, São Paulo, 2000.

LAVOURA, T N. **Estados emocionais: a investigação do medo no contexto esportivo**. 2007. 399 f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade Humana. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro, 2007.

LIGHT, R & FAWNS, R. Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TgfU. **National Association for Physical Education in Higher Education**, 2003.

MACHADO, A.A & PRESOTO, D. Iniciação esportiva: seu redimensionamento psicológico. In: BURITI, M de A. **Psicologia do Esporte**. 2 ed, Campinas, Alínea, 2001, p 19-48.

MITCHELL, S. A, OSLIN, J. L, GRIFFIN, L. L, **Sport Foundations for elementary Physical Education: a tactical games approach**. Champaign, Human Kinetics, 2003.

OSLIN, J. The role os assessment in teaching games for understanding. In: GRIFFIN, L.L & BUTLER, J. I (orgs) **Teaching games for understanding: Theory, research and practice**. Champaign, Human Kinetics, 2005. p. 125-136.

PEREIRA FILHO, R. **Criatividade e modelos mentais**. Rio de Janeiro, Qualitymark, Petrobrás, 2005.

SADI, R. S; COSTA, J.C; SACCO, B.T. Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. **Pensar a prática**, v. 11, nº 1, 2008.

SANTOS, J. F S. **Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória**. Disponível em: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) Acesso em 08. dez. 2006.

SCAGLIA & GOMES. O jogo e a competição: investigações preliminares. In: VENÂNCIO, S & FREIRE, J. B (orgs) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, Autores Associados, 2005. p. 139-156.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

THORPE, R; BUNKER, D & ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Department of Physical Educations and Sports Science. University of Technology, Loughborough, 1986.

#### **Contatos**

[renatofg@gmail.com](mailto:renatofg@gmail.com)

**Recebido em: 15/04/08**

**Aprovado em: 10/10/08**