

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HENRIQUE BARCELOS FERREIRA

**PEDAGOGIA DO ESPORTE: identificação,
discussão e aplicação de procedimentos
pedagógicos no processo de ensino-
vivência e aprendizagem da modalidade
basquetebol**

Campinas
2009

HENRIQUE BARCELOS FERREIRA

**PEDAGOGIA DO ESPORTE:
identificação, discussão e aplicação de
procedimentos pedagógicos no processo
de ensino-vivência e aprendizagem da
modalidade basquetebol**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: **Roberto Rodrigues Paes**

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

F413p Ferreira, Henrique Barcelos.
Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol / Henrique Barcelos Ferreira. - Campinas, SP: [s.n], 2009.

Orientador: Roberto Rodrigues Paes.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Pedagogia. 2. Esporte. 3. Esportes – iniciação. 4. Esportes coletivos. 5. Basquetebol. I. Paes, Roberto Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: Sports Pedagogy: Identification, discussion and application of pedagogical procedures in the process of teaching-experiencing and learning basketball.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Sports Pedagogy; Sport Initiation; Pedagogical Procedures; Team Sports; Basketball.

Área de Concentração: Ciência do Desporto.

Titulação: Mestrado em Educação Física.

Banca Examinadora: Paulo César Montagner. Alcides José Scaglia. Hermes Ferreira Balbino. Paulo Ferreira de Araújo.

Data da defesa: 26/02/2009.

HENRIQUE BARCELOS FERREIRA

**Pedagogia do esporte:
identificação, discussão e aplicação de
procedimentos pedagógicos no processo de
ensino-vivência e aprendizagem da modalidade
basquetebol**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Henrique Barcelos Ferreira e aprovada pela Comissão julgadora em: 26/02/2009.



Roberto Rodrigues Paes
Orientador

Campinas
2009

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes
Orientador



Prof. Dr. Paulo César Montagner



Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Com este trabalho presto a minha homenagem a pessoas essenciais em minha vida:

- *Meus pais, avós e meus irmãos,* que sempre estiveram presentes; apoiaram-me em todos os momentos da minha vida e pelo amor incondicional;
- *Luciana Vaz,* pelo carinho, compreensão, companheirismo, amizade e pelo infinito amor.

Dedicatória

Dedico este trabalho

Ao amigo e mestre Roberto Rodrigues Paes,

Por fazer com que eu goste ainda mais de basquetebol; por contribuir muito para minha formação pessoal e profissional; pelos inúmeros exemplos de vida; por todas as oportunidades; enfim, por ter sido, ao longo dos últimos 12 anos, muito mais que um professor...

Agradecimentos

Agradeço:

Aos professores observados e entrevistados, que de forma atenciosa e muito generosa permitiram e possibilitaram a pesquisa. Possibilitaram também, no pouco tempo de convivência, novos aprendizados sobre basquetebol e sobre iniciação esportiva.

Ao SESC-SP, por possibilitar a continuação dos meus estudos;

A todos meus ex-alunos, ex-atletas e ex- companheiros de quadra, em especial aqueles que iluminavam minhas aulas/treinos; por tudo que compartilharam comigo e por tudo aquilo que me ensinaram;

Aos professores, funcionários e alunos da FEF / UNICAMP, pelos ensinamentos e contribuições transmitidos durante todos esses anos; em especial a Dulce e a Andréia, pela ajuda no trabalho;

Aos amigos do GEPESP: Hermes, Wilton, Larissa, Miro, Ylane, Laurita, Sabine, Thiago e o grande “maestro” Robertão; adoraria aprender, compartilhar e passar mais tempo com vocês;

Aos eternos amigos, que considero como irmãos: Fernanda, Heloísa, Larissa, Fabi, Débora, Romualdo, Márcio, Miltão, Luizão, Miguelito, Rodrigo, Keli, Grazi, Molinas e Naldonis; Ostra, Leite, Lelão e Dix;

Aos muitos e verdadeiros amigos que tive o prazer de fazer no SESC, e que por serem muitos, optei por não citar nenhum de seus nomes (é claro que os agregados – amigos - também estão incluídos nestes agradecimentos); sem a ajuda, as coberturas, a compreensão e, acima de tudo, a amizade de vocês, tudo seria mais difícil;

Aos mestres, de vida e de profissão: Robertão, Cesinha, Rodrigo De Marco, Benedito Saga, Toninho, Cris, Rejana, Né e Rosa Branca (in memorian);

Aos membros desta banca: Paulo César Montagner, Alcides Scaglia, Hermes Ferreira Balbino, por aceitarem o convite, pelas honrosas contribuições que trouxeram ao trabalho e por serem, todos, importantíssimas “referências”.

A toda minha família, em especial meus pais, André e Rosa; meus avós; Alfredo, Olinda e Maria (in memorian); meus irmãos (Alfredo Luis e Stela), minha sogra, Margarida; meu sogro Valdomir Vaz (in memorian), meu cunhado Alexandre e a minha mulher, futura esposa, Luciana;

Agradeço a Deus, pela vida e por me dar a oportunidade de conviver com todas essas pessoas.

Eu amo muito todos vocês!

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

Este estudo foi construído a partir de reflexões e proposições das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte aplicada nas Modalidades Esportivas Coletivas. Teve como principal objetivo identificar, investigar e discutir a relevância da utilização de procedimentos pedagógicos no processo de iniciação ao basquetebol. Tais reflexões discutiram um conjunto de procedimentos pedagógicos, previamente selecionados pelos pesquisadores, que contemplam a iniciação esportiva numa perspectiva sócio-educativa. Inicialmente apresentamos os procedimentos selecionados. Num segundo momento, (a) investigamos se professores de Educação Física que atuam com iniciação esportiva na modalidade basquetebol, em ambientes de educação não formal, consideram os procedimentos selecionados como relevantes no processo pedagógico de suas aulas, (b) identificamos se os procedimentos pedagógicos são freqüentemente utilizados pelos mesmos e (c) identificamos possíveis motivos que têm levado, ou não, os professores a aplicarem os procedimentos pedagógicos apresentados. Para tanto, observamos 15 aulas de basquetebol para crianças na faixa etária de 7 a 13 anos de idade, ministradas por 5 professores de Educação Física (3 aulas de cada professor). Na metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamos como técnica de coleta de dados a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada; para a interpretação dos dados, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo. Constatamos que muitos dos procedimentos selecionados são considerados relevantes pelos professores, contudo, não são aplicados. Diversas razões foram mencionadas para justificar tal constatação. Foi possível concluir que nas aulas observadas predomina uma Pedagogia Tradicional de ensino do basquetebol e que a compreensão e aplicação dos procedimentos pedagógicos apresentados podem contribuir para a modificação deste quadro.

Palavras-Chaves: Pedagogia do esporte; Iniciação esportiva; Procedimentos pedagógicos; Modalidades esportivas coletivas; Basquetebol.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Sports Pedagogy**: identification, discussion and application of pedagogical procedures in the process of teaching-experiencing and learning basketball. 2009. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

This study was organized based on new trends for Sports Pedagogy applied to Team Sports. Our main goal was to identify, investigate and discuss the relevance of utilizing pedagogical procedures during the Basketball initiation process. Our reflection discussed a group of procedures, previously selected by the researchers, that take into consideration sports initiation through a socio-educational perspective. First, we presented the selected procedures. Later, we a) verified if Physical Education teachers, who coach basketball for beginners in non formal educational environment, consider the selected procedures relevant as pedagogical procedures for their classes, b) identified if they are frequently used by them, c) identified reasons why the teachers apply, or not, the discussed procedures. In order to do so, we observed fifteen basketball classes taught for children between 7 and 13 years old by 5 different coaches (3 classes of each). As methodological procedure, we utilized two main quantitative techniques: non participant observation and semi-structured interview; the results were interpreted according to the content analysis technique. We found out that most of the procedures discussed are considered relevant by the teachers, however, not really put into practice. The teachers gave different reasons for such finding. It was possible to conclude that the traditional pedagogy is the most utilized among basketball coaches and that comprehension and application of the pedagogical procedures discussed might contribute for changing this status.

Keywords: Sports Pedagogy; Sports Initiation; Pedagogical Procedures; Team Sports; Basketball

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O duplo significado da Pedagogia do Esporte	39
Figura 2 -	A inter-relação entre os elementos da Pedagogia do Esporte	53
Figura 3 -	Conteúdos a serem estimulados, vivenciados e otimizados no processo pedagógico do basquetebol	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

MEC	Modalidades Esportivas Coletivas
PE	Pedagogia do Esporte
NTPE	Novas Tendências em Pedagogia do Esporte
EF	Educação Física
PP	Procedimentos Pedagógicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I	31
PEDAGOGIA DO ESPORTE	31
1 A pedagogia do fenômeno esporte: apontamentos iniciais	33
1.1 Pedagogia do esporte: teoria científica da educação para e pelo esporte	38
1.2 Pedagogia: a ciência da educação	40
1.3 As novas tendências em pedagogia do esporte nas modalidades esportivas coletivas	46
1.4 A intencionalidade e princípios do processo pedagógico: questionamentos e indicadores	56
1.5 O ensino das modalidades esportivas coletivas: considerações iniciais	63
1.6 Pedagogia do esporte aplicada ao basquetebol	66
CAPÍTULO II	71
PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	71
2 Apresentação e discussão dos procedimentos pedagógicos selecionados	73
2.1 Propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo	76
2.2 Planejar o processo de ensino-vivência-aprendizagem	78
2.3 Diversificar as estratégias de ensino-vivência e as posições táticas	80
2.4 Priorizar no processo de ensino-vivência-aprendizagem a utilização do jogo e de situações problemas	83
2.5 Priorizar estratégias que estimulem no aluno a inteligência da lógica tática do jogo em oposição à ênfase na técnica da modalidade	86
2.6 Produzir modificações na estrutura do jogo	88
2.7 Propiciar a participação permanente do grupo em atividades competitivas não formais	91
2.8 Avaliar o processo de ensino-vivência-aprendizagem	93
2.9 Utilizar recursos audiovisuais	96
2.10 Fomentar um ambiente cooperativo e facilitador de relações interpessoais	97
CAPÍTULO III -	101
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	101
3 Questões metodológicas: considerações iniciais	103
3.1 Questões metodológicas: métodos, amostra e coleta de dados	104

3.2 Amostra	108
3.3 Aspectos éticos da pesquisa	110
3.4 Forma de análise dos resultados	110
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
4 Apresentação dos dados coletados e discussão dos resultados	115
4.1 Caracterização dos entrevistados e objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol	116
4.2 A observação da aplicação, ou não aplicação, de cada um dos procedimentos pedagógicos selecionados; seguidos da descrição analítica, da análise inferencial individual comparativa e da análise inferencial coletiva, sobre a aplicação e justificativa dos dados coletados	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	179
ANEXOS	253

INTRODUÇÃO

Os XIX Jogos Olímpicos da era moderna é a maior prova de que o fenômeno esporte está presente direta, ou indiretamente na vida das pessoas, interferindo, e muitas vezes até determinando comportamentos, decisões e atitudes, nos âmbitos educacional, social, econômico, político, entre outros.

Mais de trezentas emissoras de televisão, no mundo todo, transmitiram ao vivo, para milhões de pessoas, a realização dos Jogos em Pequim, o que claramente sinaliza para um envolvimento das pessoas com o universo esportivo, seja como praticantes, telespectadores, consumidores, pesquisadores ou como profissionais. Da mesma forma é possível observar a grandeza do espetáculo esportivo nas Para-olimpíadas de Pequim, com significativa repercussão no cenário mundial.

Este cenário ilustra o envolvimento e obviamente a relevância desse fenômeno na sociedade, que vem evoluindo rapidamente e gerando uma oferta significativa de empregos diretos e indiretos.

Conseqüentemente chamamos a atenção da necessidade de estudos para investigar o esporte em suas distintas e principais manifestações, ou seja, abordagens que o compreendam como esporte profissional - com fins mercadológicos; iniciação esportiva - que deve receber um tratamento pedagógico adequado a este propósito; esporte representativo - com finalidades de representação e identidade; esporte como conteúdo do lazer - direcionado a praticantes e telespectadores que se apropriam deste fenômeno para a ocupação de seu tempo livre e o esporte escolar - atendendo um público situado em fase escolar, e que carece de um tratamento particularizado.

Muitos já sinalizaram para a grandeza do esporte como patrimônio cultural da humanidade, presente em nossa cultura em todas as fases da vida, ou seja, já se compreende o esporte como um “fenômeno de múltiplas possibilidades”, do qual todo cidadão pode e deve ter acesso. Por isso, o mesmo carece ser entendido em sua pluralidade, não somente de definições, mas também das funções e significados das ações nele envolvidas (BENTO, 1999; MARQUES, 2001, PAES, 2001).

Em se tratando da relação entre o processo de iniciação a este fenômeno – o esporte, e a pedagogia do esporte (em particular acerca das questões referentes aos procedimentos pedagógicos) – foco deste estudo – há uma convicção de que ao se ensinar esporte se pratica educação (SANTANA, 2003). Isso se deve à riqueza de situações que o esporte propicia ao praticante, “na medida em que a sua prática, quando corretamente orientada, induz o desenvolvimento de competências em vários planos, dentre os quais nos permitimos salientar o tático-cognitivo, o técnico e o sócio-afetivo” (GARGANTA, 1995, p. 23).

Por esta razão, quando trabalhamos num processo de iniciação ao esporte, deve-se atribuir uma função eminentemente educativa.

Na intenção de contribuir com uma perspectiva educacional, para um melhor entendimento do fenômeno esporte e de seu processo de ensino-vivência e aprendizagem, seja nas escolas, nos clubes, nas escolas de esporte do âmbito privado, nas praças públicas, ou mesmo em alguma organização não governamental, este estudo pretende investigar a utilização de Procedimentos Pedagógicos (PP) no processo de iniciação da modalidade basquetebol.

As pesquisas recentes em Pedagogia do Esporte (PE) tratam o processo de ensino-vivência-aprendizagem de Modalidades Esportivas Coletivas (MEC) de uma forma diferente da que se tratava no passado, porém, o que se observa na Educação Física (EF) é o pouco aproveitamento dos achados de pesquisas, ou seja, a não transferência da teoria para a prática, fazendo com que, o professor de EF não usufrua, em toda sua totalidade, dos avanços científicos existentes (GUEDES, GUEDES, 1993).

Esse fato contribui para que o profissional continue reproduzindo uma prática permeada pela restrição e repetição de conteúdos; por metodologias de ensino que não respeitam as características do universo infantil e que não condizem com as reais exigências e características do basquetebol; pela ausência de planejamentos e de avaliações do processo pedagógico; e por uma série de incoerências entre o que se propõe, entre o que se oferece, entre o como se oferece, e entre o como se avalia a ação pedagógica.

Recentemente, buscamos recordar o que nos motivou a estudar PP no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. A escolha pelo basquetebol, entre tantas modalidades pertencentes ao universo das MEC se deu pela verdadeira afinidade e envolvimento que temos como praticantes, expectadores, pesquisadores e profissionais desta modalidade.

Em relação aos PP, o interesse teve início, quando em 2004, numa reunião entre membros do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte da Universidade Estadual de Campinas (GEPESP/UNICAMP), discutíamos sobre definições, conteúdos, objetivos, funções da PE e sobre o papel do pedagogo do esporte (professor ou técnico esportivo) durante o processo de iniciação esportiva.

Naquele momento, enquanto sinalizávamos a PE enquanto área “capaz de estudar o ambiente esportivo tendo como objetivos organizar, planejar, sistematizar, executar e avaliar PP que compreenda e integre tais questões e que respeite o ser humano em sua totalidade” (FERREIRA, PAES, 2004, p. 366) percebemos que, embora utilizássemos freqüentemente o termo “procedimentos pedagógicos”, enquanto grupo, não tínhamos uma compreensão comum do termo, tão pouco, tínhamos organizado e discutido um conjunto de procedimentos que fossem ao encontro da proposta que defendíamos para as novas perspectivas e contextos da PE. O fato percebido era de que, qualquer intervenção realizada pelo pedagogo era tida como um procedimento pedagógico. Incomodados com esse fato iniciamos uma série de reflexões.

Aliado a estes pontos, inúmeros problemas identificados pela literatura científica nos motivaram a investigar o tema.

Dentre estes problemas destacamos:

- Visão singular do esporte;
- Especialização esportiva precoce;
- Seletividade, evasão e exclusão precoce;
- Ausência de planejamento, de objetivos e de avaliação;
- Restrição e repetição de conteúdos e de estratégias pedagógicas;
- Falta de informações e muitas vezes de comprometimento dos profissionais com as aulas para crianças;
- Ênfase nos aspectos físicos e técnicos do jogo, em detrimento da compreensão de sua lógica tática;
- Reprodução de modelos de eventos esportivos competitivos, característicos da manifestação do esporte profissional, para todas demais manifestações;
- Práticas e processos sem preocupações formativo-educacionais, que muitas vezes desprezam dimensões fundamentais, tais como a afetividade, a

sociabilidade e a moralidade;

- Incoerência entre o que se propõe, entre o que se oferece, entre o como se oferece, e entre o como se avalia;
- Distanciamento entre os avanços científicos e a ação do prático (professor).

Diante de inúmeros problemas identificados, no universo da iniciação esportiva, e da constatação de que o termo “*procedimentos pedagógicos*” era largamente utilizado sem nenhum estudo que o solidificasse, buscamos estudá-lo, definí-lo e caracterizá-lo. A caracterização e compreensão de PP defendidas nesta pesquisa, de antemão, contemplam dois referenciais - um técnico-tático e outro sócio-educativo (PAES, 2001) - buscando a melhoria e o desenvolvimento para o jogo e para a vida. Assim, os PP precisam contemplar, de forma coerente, princípios de uma PE eminentemente educativa, tais como a diversificação, ludicidade, autonomia e a participação efetiva do aluno.

Depois de refletido e caracterizado o termo, buscamos, num outro momento do estudo, selecionar um conjunto de procedimentos coerentes com as recentes perspectivas em PE e coerentes com as reflexões e pesquisas, já realizadas pelo GEPESP/UNICAMP, não excluindo, de forma alguma, a relevância de outros procedimentos tão significativos e defendidos pela literatura que trata à temática.

Após lermos, definirmos e selecionarmos um conjunto de procedimentos ficou o seguinte questionamento: E na prática, como se dá aplicação destes procedimentos?

Fomos então a campo para investigar.

Na pesquisa de campo utilizamos do método observacional visando identificar quais dos procedimentos selecionados para a pesquisa são utilizados, com frequência, pelos professores em suas aulas. Posteriormente, realizamos uma entrevista semi-estruturada com a finalidade de:

- investigar se os professores consideram os procedimentos selecionados como importantes para suas aulas;
- identificar se os procedimentos são frequentemente utilizados pelos mesmos;
- identificar possíveis motivos, que têm, ou não, levado os professores a aplicarem os PP.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco profissionais de EF, que atuam e desenvolvem projetos de iniciação esportiva, em instituições não formais de ensino, no ensino da modalidade basquetebol, com grupos de crianças entre 7 e 13 anos de idade.

Todavia, não seria possível e nem coerente refletirmos sobre a questão dos PP sem antes fazermos uma pesquisa bibliográfica que tratasse e refletisse sobre:

- Pedagogia e Educação;
- Pedagogia do Esporte;
- Iniciação Esportiva;
- O processo pedagógico em basquetebol.

Para atender a todas estas propostas e inquietações, organizamos este estudo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado PE foi realizada uma revisão da literatura que nos permitisse discutir as Novas Tendências em Pedagogia do Esporte (NTPE) nas MEC e, especificamente, na modalidade basquetebol. Para tanto foram traçadas considerações sobre o fenômeno esporte, sobre os sentidos e funções da PE, sobre a Pedagogia enquanto Ciência da Educação e sobre a PE aplicada ao basquetebol.

O segundo capítulo trata, pontualmente, cada um dos PP selecionados pelos pesquisadores, sinalizando para, como se dá, na teoria, a sua aplicação no ensino das MEC.

O terceiro capítulo discute as questões metodológicas da pesquisa, no qual caracterizamos o tipo da pesquisa, a amostragem, os métodos de coleta e de interpretação dos dados.

O quarto e último capítulo, traz os resultados encontrados e a discussão destes, a partir do corpo teórico e da pesquisa de campo realizada nos ambientes investigados, abordando o como se dá, na prática, a aplicação de PP no processo de ensino-vivência e aprendizagem do basquetebol.

Somente o fato de selecionarmos e organizarmos um conjunto de PP, apresentados pelas NTPE, já traz aos profissionais de EF reflexões e contribuições sobre e para suas práticas. Aliados a este propósito buscamos identificar o que tem levado os professores de iniciação esportiva em basquetebol a utilizarem ou não estes conhecimentos em suas aulas, avaliando possíveis fatores de interesse e de aplicabilidade dos mesmos, em ambientes não formais de ensino da modalidade. Essa constatação nos permitiu primeiro, descobrir se os

conhecimentos científicos pesquisados estão sendo incorporados nas aulas de iniciação ao basquetebol, em ambientes não formais de ensino, e, num segundo plano, permitiu identificar e refletir sobre possíveis razões, que levam os professores, a aplicarem, ou não, estes conhecimentos.

Defendemos que os PP são um dos elementos que sustentam uma proposta inovadora em PE. Estamos convencidos da necessidade de aprofundarmos a sua discussão e de chamarmos a atenção de pesquisadores, alunos de graduação e de professores de EF, para sua importância no processo de iniciação esportiva, em modalidades coletivas, por estarmos conscientes de que os mesmos poderão contribuir de forma significativa neste processo.

Em síntese, tivemos como objetivo geral promover uma reflexão acerca da PE nas MEC voltada para o foco em identificar e discutir PP relevantes no processo de iniciação esportiva, bem com investigar a intervenção pedagógica de professores de EF quando da iniciação no basquetebol. E como objetivos específicos buscamos: a) investigar a prática e o comportamento de professores que trabalham com iniciação esportiva, para identificar quais dos PP selecionados eles consideram importantes durante o processo de ensino-vivência e aprendizagem do basquetebol, b) investigar se os PP selecionados são ou não frequentemente utilizados pelos professores em suas aulas, c) quando os procedimentos selecionados foram considerados como relevantes pelos professores, porém não aplicados; investigar os motivos pelos quais se dá tal constatação.

Este estudo lidou com a teoria científica da educação para o pelo esporte e espera-se que contribua para os profissionais de EF, pois trará inúmeros subsídios para suas atuações práticas profissionais e para reflexões sobre as funções e valores do esporte na sociedade.

Por ser um estudo voltado para uma perspectiva de atribuir ao processo de iniciação esportiva um caráter eminentemente educativo, logo comprometido em buscar estratégias de ensino do esporte preocupadas com a relação entre esporte, educação e transformação social, este estudo poderá contribuir, conseqüentemente, com a sociedade.

CAPÍTULO I

PEDAGOGIA DO ESPORTE

1 A PEDAGOGIA do fenômeno ESPORTE: apontamentos iniciais

O esporte foi tratado por uma abordagem reducionista, que o entendia apenas na sua forma oficial, padronizada, institucionalizada, regrada convencionalmente, com o mero propósito de comparar performances e designar o melhor concorrente ou de registrar a melhor performance. Stigger (2005) aponta como consequência deste equívoco, a transposição destas características para todas as possíveis manifestações do esporte - inclusive no âmbito da iniciação esportiva.

A primeira referência para compreender a PE é ter um entendimento contemporâneo e plural sobre o fenômeno esporte, e não reducionista, pois, conforme defende Stigger (2005), em universos culturais particulares, indivíduos e grupos se apropriam do esporte de diversas formas, ressignificando-o.

O esporte é um patrimônio cultural da humanidade que deve ser compreendido como uma manifestação social, presente em nossa cultura, em todas as fases da vida, e considerado como um fenômeno de múltiplas possibilidades, o qual pode ser acessível a todo cidadão, e não restrito a uma pequena parcela da população (MARQUES, 2001).

O esporte é um fenômeno:

- universal;
- fascinante e envolvente;
- dinâmico;
- plural;
- complexo;
- extremamente relevante na sociedade, sendo gerador de múltiplas sensações, possibilidades e significados.

Universal porque além de ser praticado mundialmente está organizado num sistema institucionalizado de práticas competitivas, codificadas, regradas convencionalmente, por uma linguagem única, compreendida e dialogada por todas as nações.

Fascinante e envolvente porque lida, simultaneamente, com o “movimento, o

sentimento e o pensamento do ser humano”¹. Lida ainda, com a identidade de uma comunidade, de um povo, de uma nação. De acordo com Goldblatt (2007), as oportunidades proporcionadas pelo esporte para a dramatização coletiva de identidades e relações sociais, tanto de forma espontânea quanto organizada, não têm paralelo em nenhum outro campo da cultura popular global e, nenhuma linguagem ou religião tem um alcance geográfico e social tão grande quanto à participação e o consumo dos principais esportes mundiais. “O esporte é a manifestação cultural que goza de maior popularidade e penetrabilidade não só no nosso país como no mundo inteiro” (MELO, 2008, p. 17).

Para ilustrar esta afirmação, basta dizer que hoje temos mais nações ligadas a Federação Internacional de Futebol (FIFA), composta por 203 seleções, do que a Organização das Nações Unidas (ONU), que reúne 191 países.

Dinâmico porque está em permanente processo de evolução, transformação e expansão. Tal expansão é sustentada pelo crescimento e alargamento dos inúmeros cenários, formas, objetivos, finalidades, das diversas causas e motivos que o impulsionam e pelos milhares de indivíduos e grupos que o praticam, discutem, assistem, e o consomem cotidianamente. Já a sua evolução e transformação, atribuímos ao fato, fundamentalmente, das inúmeras pesquisas científicas - comprometidas em desenvolver e renovar conhecimentos, teorias, princípios e estratégias para criar ou intervir na construção de realidades (BENTO, 2006a).

Trata-se de um fenômeno *plural*. Plural nos personagens que o praticam, nos locais onde se dão sua prática, nas modalidades que o caracterizam e nos significados e manifestações que lhe dão sentido. Segundo Bento (2006a, p. 3) o esporte é concebido e interpretado como:

[...] fenômeno polissêmico e realidade polifórmica, múltipla e não singular. O desporto é um construto que se alicerça num entendimento plural e num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas. O ato desportivo tem implícito tudo isso, sem o esgotar. Assim o “desporto” encerra um sentido abrangente e maior, e não redutor e menor [...].

Incontestavelmente, trata-se de um *fenômeno relevante na sociedade*. Gera milhares de empregos diretos e indiretos; dita modas, comportamentos; influencia decisões

¹ Informação verbal transmitida pelo Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, no curso de especialização em Pedagogia do Esporte Escolar, em março de 2003.

políticas, econômicas e sociais. Santana (2006, p. 2) contribui para esta assertiva quando descreve que:

Basta olhar em volta para perceber que o esporte está cada vez mais presente na vida de grande parte das pessoas: é objeto de investimento de empresas, é objeto de políticas educacionais, é objeto de estudos, é uma opção de lazer, é uma opção profissional.

Um fenômeno fascinante, envolvente, dinâmico, universal, plural e significativo, como o esporte, somente pode ser compreendido numa dimensão abrangente e complexa. Este carece ser permanentemente estudado, investigado, discutido e aprimorado.

Podemos discuti-lo por infinitas perspectivas. Dentre tantas, pontuamos perspectivas biomecânicas, históricas, econômicas, fisiológicas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas. Nesta última tem-se a base desta investigação, ou seja, este estudo se dá a partir de reflexões e proposições pedagógicas.

A ciência responsável por discutir o teor moral da prática esportiva, por construir um plano de elaborações conceituais voltadas para reflexões, conhecimentos e prescrições didáticas e metodológicas, referentes à diversidade de práticas esportivas é a da PE (BENTO, 2006b). Para tanto e para reforçar sua natureza educacional (PAES, 2001, 2002) é preciso compreender o esporte como um fenômeno *complexo* (SANTANA, 2005).

Por esta razão, inicialmente não apresentamos o esporte, a partir das diferentes dimensões sociais apresentadas por Tubino em 1992 e incorporadas posteriormente à Lei Zico (Lei nº. 8672, de 6 de julho de 1993) e mantida na Lei Pelé (Lei nº. 9.615, de 24 de março de 1998): esporte-participação, esporte-rendimento e esporte-educacional; uma vez que esta forma de apresentar o esporte pode ser tratada e compreendida de forma simplista e por compreendemos que:

- todo esporte deveria possibilitar a participação em qualquer uma de suas manifestações;
- por entendermos que todos os indivíduos que jogam almejam melhorar seu rendimento, sua performance;
- e por defendermos que toda manifestação esportiva deveria ter a preocupação de educar. O esporte sempre deve educar, independentemente de estar ou não estar inserido, no contexto escolar.

Educar o atleta que joga, educar a criança que se espelha em seu ídolo, educar o indivíduo que se apropria da prática esportiva em seu tempo livre, educar as milhões de pessoas que consomem diariamente o espetáculo mais assistido na atualidade - o espetáculo esportivo. Enfim, o esporte deveria educar os indivíduos que se envolvem, se fascinam, que se movimentam, se percebem, se emocionam, se entregam para e pelo esporte.

Estamos cientes, de que a participação no esporte não é em si mesma, positiva ou negativa para os praticantes, pois o que a faz positiva ou negativa é a qualidade da experiência vivenciada. Conforme já destacava (PARLEBÁS, 1987) o esporte não possui nenhuma virtude mágica; ele será aquilo que se fizer dele. O desenvolvimento moral dos praticantes apenas ocorrerá se estes passarem por situações morais e não por situações amorais (FONSECA, 2000; FREIRE, SCAGLIA, 2003).

Se o esporte recebesse um tratamento pedagógico (PAES, 1996, 2001, 2002, 2006) adequado, que o direcionasse numa perspectiva educacional, provavelmente, este contribuiria, de forma ainda mais significativa, para a melhoria de inúmeros problemas contemporâneos.

Outro aspecto que nos chama atenção no âmbito científico, trata da predominância de estudos que investigam apenas os aspectos biológicos/físicos da prática esportiva. Talvez, uma das razões desta constatação, se deva ao fato destes estudos serem quantificados com maior precisão, o que pode decorrer em uma perigosa valorização acadêmica do aspecto neuromotor em relação aos aspectos pedagógicos/educacionais. Neste sentido reforça-se apenas o valor atribuído ao rendimento do indivíduo no jogo, desvalorizando assim, as possibilidades de intervenção da prática esportiva no âmbito, afetivo, psíquico e social – valores estes, segundo Prista (2006), imensuráveis. Para o autor, a visão da prática limitada a um estímulo e análise meramente biológica, constitui uma opção incapaz de contemplar a sua plenitude.

Parece até que saber o quanto uma criança ficou mais rápida, mais forte e/ou mais ágil fosse mais importante do que compreender e refletir sobre o quanto e como ela modificou sua forma de se relacionar com outras pessoas, o quanto é importante para ela pertencer a um determinado grupo, o quanto ela está mais autônoma, mais segura, mais responsável, mais compreensiva, mais inteligente, mais criativa, mais crítica, mais solidária, mais justa, mais tolerante, mais responsável, mais feliz - aspectos estes que muitas vezes parecem

passar despercebidos, por muitos professores de iniciação esportiva.

Sem dúvida o professor deve se preocupar com a melhoria do jogo, com a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras, tanto as básicas como as específicas, e também deve se preocupar com a melhoria no que diz respeito aos aspectos táticos do jogo, mas será este o único e principal papel do professor? Das aulas? De todo processo? Será mesmo esta a única contribuição do profissional de EF?

Estamos convencidos de que não.

Este estudo discute, que além de aspectos neuromotores e das competências técnico-táticas, cabe a PE elaborar orientações, princípios, procedimentos e estratégias que enfatizem o humano, os valores morais e modos de comportamento.

Trata-se de evidenciar e chamar ao primeiro plano o teor humanista, social, cultural, educativo e formativo do desporto, sobre o papel que nunca deveria deixar de desempenhar ao serviço da edificação e elevação do Homem, ou seja, trata-se de contribuir no desenvolvimento de princípios, conhecimentos, idéias e teorias com os quais seja possível construir ou participar na construção de realidades vinculadas a uma ética de co-responsabilização pela organização e condução humanistas das práticas esportivas (BENTO, 2006a).

O ambiente esportivo é um espaço repleto de situações concretas e subjetivas e de momentos propícios para que trabalhemos estes elementos. Paes (2002) trata esta questão a partir de dois referenciais: um ligado às questões do jogo; e outro ligado às questões sócio-educativas do esporte. Ambos serão discutidos e contemplados no estudo.

As NTPE visam compreender e discutir, estes e outros apontamentos, refletir sobre os mesmos e buscam apontar caminhos, pistas para uma prática diferenciada, edificando uma nova e responsável maneira de tratar pedagogicamente o fenômeno esporte; e é claro, visam sempre à melhoria do jogador no jogo, a melhoria do ambiente esportivo e a melhoria da relação entre todos envolvidos neste processo: a família, os dirigentes, os professores e técnicos, a mídia e, fundamentalmente, os alunos – foco de todo processo.

Na tentativa de contribuirmos para um tratamento pedagógico no processo de iniciação esportiva centralizamos a pesquisa em um conjunto de PP indicados para o ensino do basquetebol. Vale destacar neste momento, que os procedimentos, futuramente discutidos no segundo capítulo, originam-se de estudos que tratam das MEC, logo, são aplicáveis no universo das modalidades coletivas.

A fim de discutirmos propostas contemporâneas de iniciação esportiva, que tratem dos aspectos levantados, recorreremos inicialmente a reflexões sobre a PE enquanto “teoria científica” (MATOS, 2006) da educação para e pelo esporte; posteriormente partiremos para uma análise dos novos conceitos sobre o universo da Pedagogia, para que, a partir destas análises, tenhamos subsídios para compreendermos as NTPE e assim relacionarmos com novas perspectivas de ensino do basquetebol.

1.1 Pedagogia do Esporte: teoria científica da educação para e pelo esporte

A compreensão e reflexão do termo e dos sentidos contemporâneos da PE são fundamentais para a sustentação deste estudo. Suprir estas necessidades, embora inicialmente possa aparentar uma tarefa simples, é na verdade, uma missão extremamente complexa.

A PE vê sua compreensão reduzida quando é definida como sinônimo de metodologia, ou quando, por exemplo, é entendida como a ciência do método global de ensino dos esportes.

Segundo Matos (2006) ao decompor o termo PE temos inicialmente a Pedagogia e depois o complemento determinativo – do Esporte. Para a autora, “a utilidade deste reparo vale porque nem toda Pedagogia se interessa pela prática desportiva, mas, desde logo, a PE tem a ver com ação educativa” (MATOS, 2006, p. 159).

O fenômeno esporte, por suas características e demandas, carece de um olhar e de uma investigação especializada da Pedagogia; tem-se então a PE, que busca assegurar a intencionalidade da Pedagogia num campo de ação específico – o ambiente esportivo.

Outra importante referência, pois, para compreender a PE é entender que ela tem um duplo significado,

[...] por um lado significa a práxis pedagógica concreta no e através do desporto, na qual intervém o professor de EF e, por vezes também o treinador; por outro lado, a PE significa uma ciência que é tratada como uma das numerosas disciplinas do cosmos das ciências. Quando falamos em PE temos presente esta dupla acepção (MATOS, 2006, p. 160).

De um lado temos a ação concreta, ou seja, a ação educativa advinda da prática

esportiva e das intervenções realizadas intencionalmente pelo professor – uma vez que o desenrolar dos acontecimentos no ambiente esportivo se revestem de exigências pedagógicas. Por outro lado temos o sentido científico da PE, responsável por sinalizar e sistematizar conteúdos; investigar e elaborar teorias e ensinamentos que prestem serviço à ação pedagógica, tais como: selecionar, planejar, organizar e aplicar princípios e PP necessários na mediação do processo de ensino-vivência e aprendizagem de modalidades esportivas.

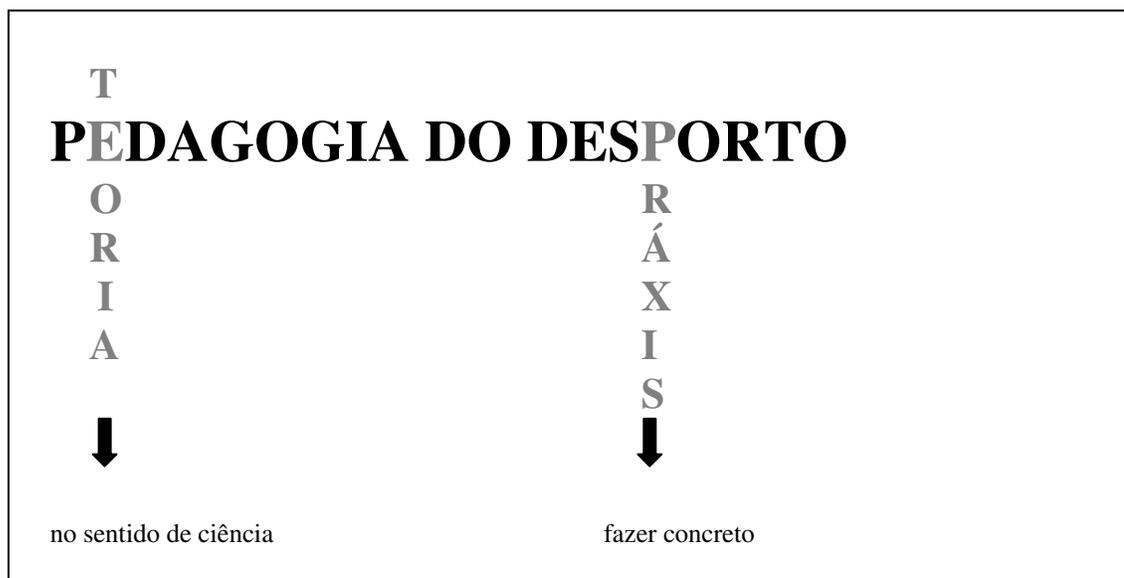


Figura 1: O duplo significado da Pedagogia do Esporte.
Fonte: MATOS, 2006, p. 160.

A relação entre teoria e práxis na PE é de dependência e complementaridade. A teoria trata de sua compreensão como ciência, sendo imprescindível para a práxis, uma vez que uma verdadeira práxis pedagógica sem teoria, pode acabar em arbitrariedades, em reducionismos e em práticas rotineiras e equivocadas. Da mesma forma, a práxis é imprescindível a teoria, pois é ela o seu ponto de partida.

É a relação de complementaridade entre teoria e prática, que conduz, de acordo com Matos (2006) a PE como ciência a ocupar-se essencialmente com a práxis desportivo pedagógica, pois para a autora, apenas um entendimento de PE como ciência da ação, no qual o interesse do conhecimento se situa na práxis, pode permitir que a relação teoria/prática seja

analisada com eficácia e pertinência. Bento (2006b, p. 27) dialoga com esta idéia quando escreve que a PE “para além de constituir um plano de elaborações conceituais, é também a designação de uma área voltada para reflexões, conhecimentos e prescrições didáticas e metodológicas, referentes à diversidade de práticas desportivas”.

Matos (2006, p. 160) sintetiza a funcionalidade desta relação, da seguinte maneira:

Para que o conhecimento alcançado com a investigação seja útil, a ação do investigador tem de estar alinhada com a ação do prático (professor ou treinador). Não para criar receitas definitivas e aplicáveis em qualquer circunstância, mas para esclarecer princípios e possibilidades de uma atuação criativa, contextualizada e orientada da práxis, capaz de lidar com a surpresa, a contingência e a complexidade que a caracterizam.

Embora sejam fundamentais os apontamentos feitos até o momento, sobre o duplo significado da PE, sobre sua característica de complementaridade e sobre a necessidade desta duplicidade no processo pedagógico; outras reflexões são necessárias para a compreensão da amplitude e significados que a PE exerce sobre nossa proposta, voltada para os PP, tais como: a aproximação com as Ciências da Educação e com estudos que retratam as NTPE, nas MEC.

1.2 Pedagogia: a Ciência da Educação

A PE é parte das Ciências do Esporte que tem a preocupação de investigar as possibilidades intencionais e funcionais e as limitações da educação através do movimento, do jogo e do esporte nas suas múltiplas possibilidades, personagens, cenários, sentidos e manifestações. Contudo, nas palavras de Matos (2006, p.174) “[...] além de se ancorar na(s) Ciência(s) do Desporto, a Pedagogia do Desporto está igualmente ancorada nas Ciências da Educação”, ou seja, o seu objeto é também construído a partir das Ciências da Educação.

Para a autora, o que une o objeto da PE às Ciências da Educação são os fenômenos educação, desenvolvimento, formação e o processo de ensino-aprendizagem.

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a pedagogia (LIBÂNEO, 1994).

Pimenta (2002) descreve que existe uma idéia recorrente, inclusive entre os próprios pedagogos, de que a pedagogia é o modo de ensinar. Nesse sentido tem pedagogia quem ensina bem. Teria pedagogia um profissional de EF que, por exemplo, ensinasse bem, seus alunos a jogar basquete. Uma pessoa estuda ou utiliza da pedagogia para ensinar melhor determinados conteúdos, a utilizar técnicas de ensino; nesta perspectiva, o pedagógico seria o metodológico. Este entendimento, diz a autora, poderia até ser compreensível, caso fosse atribuído a professores de matérias sem vínculo direto com a educação, ou seja, profissionais do ensino mais ou menos leigos em relação ao campo investigativo da educação; porém seria impróprio a professores ligados ao campo da educação manter uma idéia de senso comum, sobre o caráter do pedagógico.

Para a autora, a pedagogia tem um significado mais amplo e globalizante:

Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. O didata alemão Schimeied Kowarzik chama a pedagogia de ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação (PIMENTA, 2002, p. 62).

O como ensinar, o que ensinar, o quando ensinar e o para quem ensinar, quando ligados à pedagogia, estão impregnados, dos pressupostos e diretrizes de uma determinada concepção de mundo que, por sua vez, nutre tal pedagogia. Tais elementos consubstanciam em motivações para que os educadores, sob a luz da concepção que orienta sua pedagogia, procurem os instrumentos, procedimentos e as técnicas necessárias para que a prática educativa ocorra com sucesso (GHIRALDELLI JR., 1987).

Para se ter uma maior compreensão do que é a Pedagogia é necessário tornar explícito seu objeto de estudo, ou seja, a educação ou prática educativa.

Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (PIMENTA, 2002, p. 64).

Libâneo (1994, p. 22) contribui com as reflexões ao definir que

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação como o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, idéias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Diante das referências citadas, agrega-se a idéia de Pimenta (2002, p. 64) de que

[...] a educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc.

Desta forma é inevitável o reconhecimento da associação da Pedagogia com os processos de transmissão-apropriação de conhecimentos.

Cumprir destacar, segundo a autora, a necessidade de entender os termos *conhecimentos* e *conteúdos* no sentido de saberes, saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores, a fim de esclarecer que o termo *conteúdos*, não se restringe unicamente a conhecimentos, mas também a procedimentos, habilidades, atitudes e valores.

A partir dos apontamentos já descritos, se torna possível avançar as discussões a respeito da Ciência da Educação, ou seja, a respeito da Pedagogia.

Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, a Pedagogia investiga a realidade educacional sempre em transformação, a fim de explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2002b).

Libâneo (2002b) destaca alguns desafios postos presentemente à Pedagogia. Corroboramos com muitos dos desafios apresentados e julgamos que os mesmos precisam ser discutidos e considerados pelas novas pesquisas em PE.

Abaixo, as idéias deste autor foram descritas em forma de 7 tópicos:

1. Reafirmar a educação como participação para autodeterminação racional, pela formação da razão crítica.

A pedagogia precisa reafirmar seu compromisso com a razão, com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política. Uma pedagogia para a emancipação precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica precisamente como condição para desvelar as restrições à autonomia o contexto do mundo moderno;

2. Por em destaque as investigações que fortaleçam a articulação entre o cognitivo, o social e o afetivo.

É verdade que os professores ainda se apegam demasiadamente aos aspectos cognitivos do processo de aprendizagem, à medida que persiste a dependência aos conhecimentos formais, factuais. Mas os alunos são, também, sujeitos concretos, condicionados por culturas particulares e origem social, portadores de saberes de experiências. Nas aulas os alunos vão constituindo sua subjetividade. O ensino envolve sentimentos, emoções. Daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. A Pedagogia contemporânea não pode mais desconhecer o fato de que os ambientes de educação formal e não formal precisam responder pela ajuda ao fortalecimento das subjetividades dos alunos, ao lado de desenvolver também o sentimento de pertencimento à humanidade, à coletividade, implicando valores de compartilhamento e solidariedade;

3. Redefinir o conceito de qualidade democrática numa pedagogia emancipatória

Na busca da qualidade democrática, o paradigma economicista-empresarial resolve pouco. A educação não pode ser tratada como uma empresa, o aluno não é um cliente, nem meramente um consumidor. A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Educação de qualidade é aquela promovida para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária;

4. Formação e profissionalização dos professores

O professor é o mediador do encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, do movimento para ajudá-los a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos e procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se for preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se quisermos lutar pela qualidade de ofertas de serviços e pela qualidade dos resultados de ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores;

5. Assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética

No âmbito da atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo o momento são requeridas opções sobre o destino humano, tipos de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. A pedagogia, do mesmo modo que as outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes. Se for verdade que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos. Por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, e ao resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural;

6. Pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática

Isto implica capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos. A pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, faz se então necessário investir na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, bem como na inserção de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional

referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida;

7. A afirmação da especificidade do campo teórico-prático da pedagogia

O que é próprio da pedagogia, ou seja, investigação da realidade educativa visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, à explicação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes. Ressalta-se aí a intencionalidade educativa própria de toda prática social, pois a pedagogia envolve intervenção humana e, portanto, um comprometimento moral de quem a realiza. É mediante esse caráter ético-normativo que ela pode formular princípios e diretrizes que dão coerência à contribuição das ciências da educação quando estas colocam a ação educativa como referência para suas investigações. A intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações.

Para finalizar o autor ainda realça algumas demandas à Pedagogia.

A pedagogia deve ser, por certo, a ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais contemporâneas, com vistas à:

- articulação científica da teoria educacional com prática educativa;
- transformação de espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores;
- qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios. Para isso é necessário um empenho na busca de respostas à construção de práticas educativas inovadoras que cumpram seu papel social na humanização dos cidadãos.

Antecedendo a uma reflexão sobre a compreensão atual de PE, no cenário brasileiro, foi relevante um momento na pesquisa que investisse numa revisão conceitual sobre

educação e pedagogia. Não de uma revisão que tratasse da Pedagogia como uma ferramenta metodológica para dar subsídios apenas ao ensinar conteúdos na escola, mas como um campo científico responsável pela reflexão sobre as finalidades da educação, seja em ambiente formal, informal ou não formal, e responsável por investigar tanto a teoria como a prática da educação. Para isso recorreremos a diversos autores, que em síntese compreendem a pedagogia como ciência prática que investiga a natureza, as finalidades e os processos de formação humana numa sociedade determinada, de modo a explicitar objetivos e propor meios apropriados de intervenção metodológica e organizativa nos vários âmbitos em que as práticas educativas acontecem, buscando dar sentido e unidade aos diversos enfoques parciais do fenômeno educativo. (LIBÂNEO, 1994, 2001, 2002a).

As referências citadas neste último tópico, ligadas à Pedagogia, agregaram indicadores significativos para entendermos a PE, enquanto teoria científica, que estuda e investiga a teoria e a prática educativa através do esporte e para a melhoria de sua prática.

Precisamos agora delimitar, de quais conhecimentos estamos tratando, quais os problemas identificados, quais são as novas propostas e em qual direção caminham estes saberes na teoria científica da educação para e pelo esporte, ou seja, na PE.

1.3 As Novas Tendências em Pedagogia do Esporte nas Modalidades Esportivas Coletivas

Se neste momento não quebrarmos antigos paradigmas e não soubermos reinventar o novo, perderemos, talvez para sempre, a possibilidade de humanizar as práxis educativas e, portanto, perderemos, mais uma vez, a chance de dar novas perspectivas formativas e novas possibilidades de convivência solidária às gerações futuras. (PIMENTA, 2002, p. 122).

A abordagem tradicional ao ensino das MEC vem sendo criticada pela improdutividade e conseqüente perda de propósito do tempo dedicado à aprendizagem das técnicas específicas descontextualizadas de cada modalidade, ou seja, a principal crítica a essa abordagem está na resposta do questionamento de: Como é possível, o ensino de uma modalidade

coletiva, extremamente imprevisível, permeada de situações diversificadas, complexas e aleatórias e que exigem uma leitura rápida e inteligente para as constantes tomadas de decisões; possa ser tratada por uma abordagem que reduza todas essas características a uma proposta que priorize no processo, a simples repetições dos fundamentos do jogo?

Outra crítica a esta abordagem é que têm colocado em dúvida o próprio valor educativo dos jogos coletivos, concentra-se no tempo oferecido pelos professores ao jogo livre, tempo este geralmente dominado pelos alunos mais fortes, mais agressivos, mais hábeis, e que colocam em segundo plano, os diversos alunos, nomeadamente, como os de baixo nível de habilidade. (GRAÇA et al., 2006). Além disso, o “jogo livre” tende a tornar-se um momento, sem objetivos de aprendizagem no horizonte (GRAÇA, 2001).

São justamente estas duas, as principais características de uma aula tradicional:

- 1) a aprendizagem fragmentada e descontextualizada dos fundamentos do jogo;
- 2) o jogo livre (jogo formal) desconexos de um tratamento pedagógico.

Este modelo de ensino das modalidades coletivas, parece ainda predominar diante das NTPE, que preconizam a necessidade de confrontar os alunos com problemas táticos adequados às suas possibilidades, uma vez que a dimensão tática tem uma importância fundamental, pois as técnicas surgem em função desta. Dentre tantas, as novas perspectivas são caracterizadas pela máxima de que se aprende a jogar jogando. Porém, esta máxima é aqui sustentada pelas ressalvas defendidas por Graça, et al. (2006):

- aprender a jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal;
- aprender jogando, mas beneficiando de uma instrução ativa do professor e não somente da exploração livre do jogo;
- aprender a jogar exercitando as estruturas parciais e os elementos do jogo, também em situações menos complexas que as situações de jogo e que conservem os objetivos do jogo e suas principais características.

Esta nova forma de conceber o ensino das MEC rediscute a técnica, aliada à discussão da tática e sinaliza que, para jogar bem, não basta executar de forma eficiente os fundamentos do jogo, mas, além disso, é necessário contribuir de “forma cooperativa e inteligente” (GARGANTA, 1995) para o sucesso do empreendimento coletivo, para isso, o jogador deverá se confrontar com estímulos que lhe permita adaptar-se a situações dinâmicas que acontecem no jogo, a fim de resolver os constantes problemas que surgem, além de ter de combinar suas ações e interesses com os objetivos do grupo. (DAOLIO, 2002).

De acordo com Werner, Bunker, Thorper (1996) primeiro os alunos devem ser capazes de entender a forma do jogo, e precisam ser levados a reconhecerem os problemas a serem resolvidos, para que, gradativamente, os alunos aprendam a apreciar as regras primárias da modalidade em questão.

Para estes autores, que defendem uma abordagem denominada de “ensinando jogos para compreensão” ou “Teaching Games for Understanding”, é fundamental no processo de iniciação a utilização de jogos, de desafios táticos, de situações ricas em tomada de decisões, de forma que a atenção, até então voltada para o desenvolvimento das habilidades específicas, se volte para o desenvolvimento das capacidades do jogo, subordinando assim, o ensino da técnica à compreensão tática do jogo.

Defendem ainda que as habilidades e a compreensão tática, vivenciadas e aprendidas em um determinado jogo podem ser transferidas para um jogo de estrutura semelhante.

Este modelo de ensino adere bem a um processo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a um conjunto de situações-problema “e é incitado a procurar soluções, com o objetivo de trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo” (MESQUITA, GRAÇA, 2006, p. 272).

Reafirmamos que seja essencial dar um tratamento pedagógico ao jogo (PAES, 1996, 2001, 2002, 2006, GALATTI, FERREIRA et al., 2008), para que este cumpra com os objetivos de estimular a prática permanente, e de ensinar bem e para todos, (FREIRE, 2003) qualquer que seja a modalidade esportiva.

De acordo com Garganta (2006) para que o bom jogo possa acontecer com uma dinâmica que favoreça a evolução do indivíduo que joga é necessário apresentar ao praticante um jogo acessível, isto é, um jogo com pequeno grau de complexidade, onde as regras sejam simplificadas, o número de jogadores e o espaço do jogo sejam reduzidos; de modo a permitir muitos e diversificados contatos com a bola, várias possibilidades de finalização e a percepção integrada dos elementos do jogo, tais como: a bola, terreno de jogo, companheiros, adversários e as fases do jogo.

Um dos pilares da reorganização e reflexão profunda sobre esses novos métodos de ensino aplicados nas MEC, fundamentados no princípio global funcional foi a obra “O ensino dos desportos colectivos”, de Claude Bayer, publicado inicialmente na França, em 1979 - traduzido posteriormente em Portugal, no ano de 1994 (GRECO, 2001, DAOLIO, 2002). Nesta obra, Claude Bayer demonstrou que na estrutura dos diferentes esportes coletivos existem princípios comuns passíveis de uma transferência e que esse processo, chamado pelo autor de *transfert*, facilita a aprendizagem quando um jogador percebe num jogo, uma estrutura semelhante já encontrada em outro esporte coletivo.

Diante de todo este contexto surgiram outras importantes propostas e métodos que contemplavam inúmeras das preocupações e características mencionadas.

É o caso da proposta pedagógica apresentada por Paes (1996, 2001) quando defendeu a “diversificação” e o “Jogo possível”, como facilitadores no processo pedagógico. A primeira porque permite aos praticantes a possibilidade de ampliar seu repertório motor e por permitir uma prática consciente e reflexiva. O segundo, “o jogo possível” porque permite adaptações na estrutura do jogo; possibilita, simultaneamente, a participação de um grande número de jogadores; busca o equilíbrio entre cooperação e a competição; acentua a ludicidade da prática esportiva; e, oferece a oportunidade do aluno vivenciar e compreender a lógica técnico-tática das MEC.

Outra abordagem que discutia a importância do jogo e da técnica aliada à discussão da tática foi o método situacional, proposto por Greco (1998) que sugere “minijogos” que permita a concentração dos praticantes em certas habilidades de jogo, priorizando que as tomadas de decisão sejam exercitadas, em elevada frequência, em situações reduzidas do tipo: 1x0, 1x1, 2x1; a fim de formar “jogadores inteligentes” e não meros repetidores de modelos padronizados. Esta proposta permite uma forma de jogo mais acessível e adaptada à maturidade

cognitiva, coordenativa, técnico-tática, entre outros parâmetros das crianças e adolescentes (GRECO, 2001).

Estas novas tendências de tratar a iniciação esportiva contribuem para uma prática pedagógica diversificada, contrapondo a premissa da *especialização esportiva precoce*, oportunizando um processo mais significativo e prazeroso, além de incentivar no aluno a inteligência tática e facilitar um acesso ao conhecimento esportivo de forma criativa e autônoma (BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; PAES, 1996; MONTAGNER, 1999; GRECO, 2001; DAOLIO, 2002; SCAGLIA, 2003; FERREIRA, GALLATI, PAES, 2005; GRAÇA et al., 2006).

Vale salientar que outras propostas, provenientes de pesquisas de diversos países e pesquisadores sinalizam às NTPE nas MEC em detrimento da PE Tradicional.

No quadro a seguir, Scaglia² (2007) traça uma comparação de certos aspectos que as distinguem e as caracterizam.

QUADRO 1 – PEDAGOGIA DO ESPORTE: TRADICIONAL X NOVAS TENDÊNCIAS

PE TRADICIONAL	NOVAS TENDÊNCIAS EM PE
Centrada na técnica (ensina com atividades/treinos)	Centrada na lógica tática (ensina por meio de jogos)
Busca reproduzir modelos (padrões; a técnica perfeita)	Busca criar (estimula processos criativos)
Repetir movimentos para automação	Explora ações para enriquecer acervo de soluções (condutas motoras)
Busca mecanizar o gesto (jogadores como robôs pré-programados)	Busca humanizar o gesto (transição do gesto eficaz para o gesto eficiente)
Produz pobre acervo de possibilidades de respostas	Produz rico acervo de possibilidades de respostas (motoras-intelectuais-afetivas-sociais-morais-éticas...)
Descarta a solução eficaz; parte ingenuamente da eficiente	Parte da solução eficaz para transformá-la em eficiente.
Necessita de pré-requisitos	Não necessita de pré-requisitos (aprende-se a partir do que já sabe)
Seletivo	Aberto a todos
Pobre em tomada de decisões	Rico em tomada de decisões

² Quadro apresentado pelo Prof. Dr. Alcides Scaglia no Treinamento do SESC VERÃO, 2007, para técnicos do esportivo – “Esporte, na prática, todo mundo pode”.

Este quadro retrata significativos avanços na forma de tratar e conceber o ensino do esporte. De forma muito clara ele apresenta inúmeras mudanças que ocorreram nos últimos anos em relação a um modelo de Pedagogia Tradicional e às NTPE.

Vale destacar que não podemos tê-lo como único referencial de inovação. Em outras palavras, incentivar no aluno a inteligência tática do jogo em oposição à ênfase no ensino da técnica da modalidade; o estímulo a processos criativos em oposição à busca de reprodução da técnica perfeita; o incentivo a humanização do gesto em detrimento de sua mecanização. Por mais importante que sejam e por mais positivas que tenham sido as propostas metodológicas advindas desta nova concepção de ensino; não podem ser estes os únicos ou principais fatores de mudança, numa perspectiva que vise dar um tratamento pedagógico ao complexo fenômeno esporte. E neste complexo fenômeno

[...] entra muito mais que conhecer e dominar a técnica em condições contextualizadas controladas; entra muito mais que a capacidade de aplicar e adaptar a técnica às condições reais de jogo; muito mais que conhecer e saber aplicar princípios táticos e regras de ação; muito mais que ser capaz de perceber as situações de jogo e encontrar respostas circunstancialmente mais adequadas; mais que sentir-se e comportar-se como membro de uma equipa, que trabalha em conjunto; mais que saber gozar e apreciar a alegria de uma grande jogada, que tentar e conseguir, ou falhar por pouco; mais que saber reagir às contrariedades e infortúnios; mais que saber jogar limpo, respeitar os colegas, os adversários e as conseqüências do jogo. Entra sempre muito mais do que qualquer uma destas coisas, se tomadas em separado e se tenderem a excluir as outras componentes de se expressarem e se desenvolverem (GRAÇA, 2001, p. 224).

Sendo assim, uma pedagogia que trate deste fenômeno, fundada na idéia de complexidade, deveria definir, como conteúdos de ensino, “atividades que estivessem de acordo com esse conceito, que, ao contrário de estabelecer padrões de movimento e fechar as possibilidades de ação criasse um leque imprevisível e ilimitado de possibilidades.” (FREIRE, SCAGLIA, 2003, p. 145).

A prática pedagógica deve compreender os problemas do jogo e do seu ensino, deve modificá-los, mas precisa ir além deles. Precisa encontrar meios de construir valores a partir de sua ação. A prática pedagógica precisa comprometer-se com este propósito. Conforme sinaliza Pimenta, 2002, p. 116:

A prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico; teorizar, com os atores, buscar encontrar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas.

Para Libâneo (2003), o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é a direção de sentido, as intenções, o rumo que se dá às práticas educativas. É, justamente o caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa. Como são múltiplas as manifestações do educativo, são também múltiplas as modalidades do pedagógico. Nesse sentido, para Libâneo (2002a, p.143), “poder-se ia falar de uma pedagogia geral que investiga as condições e modos efetivos: leis, princípios, normas, finalidades, conteúdos e métodos, formas organizativas etc.”, de viabilização da educação, e poder-se ia falar de uma pedagogia diferencial contemplando as modalidades de educação e de práticas pedagógicas próprias a essas modalidades do pedagógico, tal como, a PE.

Cabe então, a PE, além de:

- 1) compreender a complexidade do fenômeno esporte;
- 2) tratar pedagogicamente dos conteúdos relacionados ao ensino-vivência e aprendizagem da modalidade;
- 3) sinalizar as intenções do processo pedagógico e;
- 4) apontar princípios pedagógicos; cabe também a ela;
- 5) organizar, planejar, propor, sistematizar, executar, transformar e avaliar procedimentos e estratégias pedagógicas, entendendo o ser humano em seu desenvolvimento integral - contemplando elementos que visem o desenvolvimento para o jogo e para a vida.

É na defesa desta nossa idéia que situam-se nossas propostas.

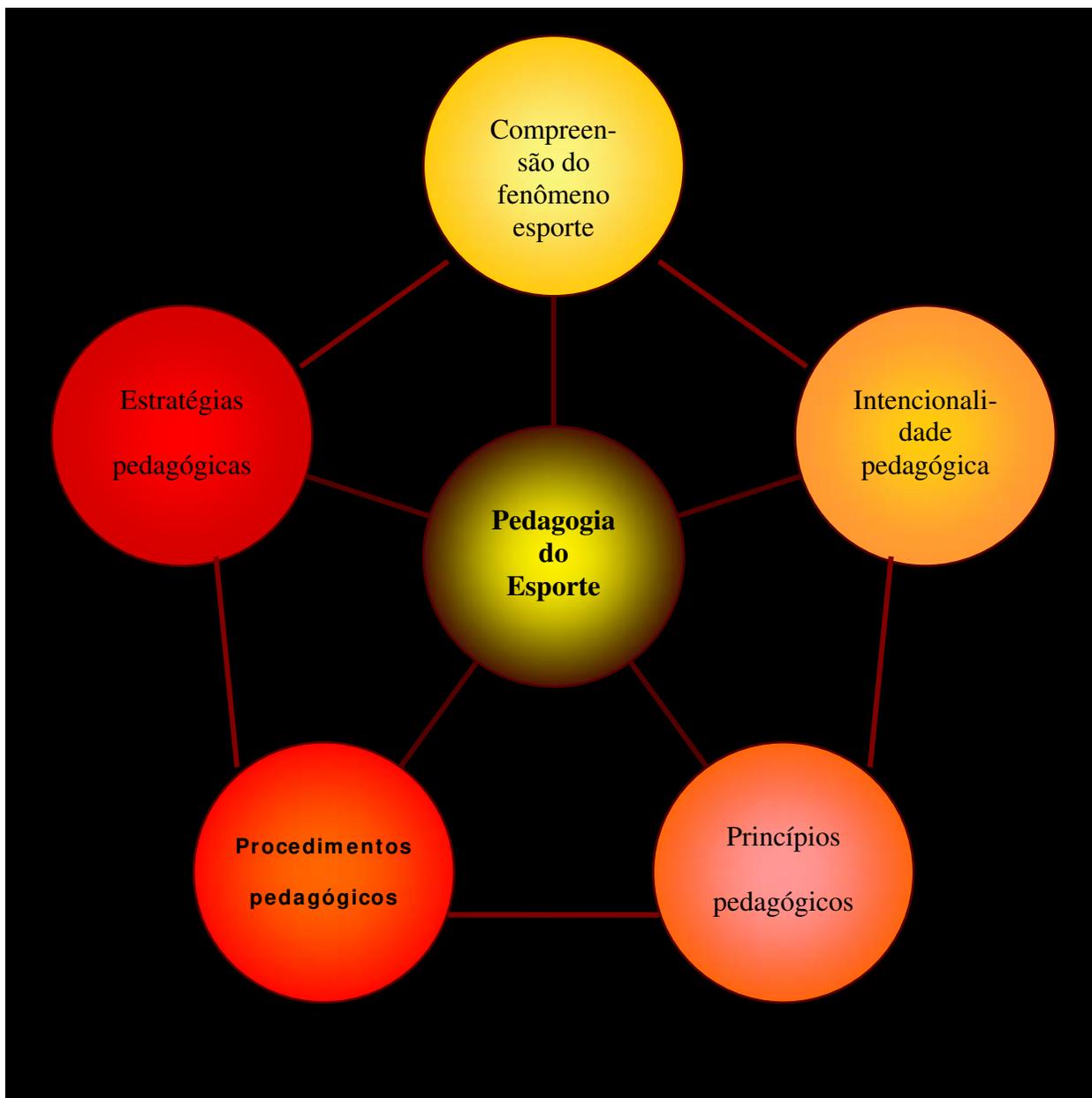


Figura 2: A inter-relação entre elementos da Pedagogia do Esporte.

Buscamos sinalizar a interação e coerência entre estes elementos como pilares para sustentar à prática pedagógica, ou seja, é necessário compreender o fenômeno esportivo, sua pluralidade, sua complexidade. É necessário conhecer a modalidade em questão, o cenário onde desenvolve sua prática e os personagens com ele envolvidos. É fundamental ter claro estes dois aspectos aliados a intencionalidade que conduzirá todo processo pedagógico. Por vez, esta

intencionalidade indicará princípios e procedimentos pedagógicos condizentes com o que se pretende com o ato pedagógico. Esses elementos se manifestam nos procedimentos e nas estratégias pedagógicas aplicadas pelo educador.

Cumpra assim, a PE “assumir a função de reavivar a consciência da dignidade do homem e de pugnar pela promoção da qualidade da educação em todos os contextos esportivos [...]”, e a mesma “obriga-se a pugnar pela promoção da qualidade do desporto [...] em condições elevadas de cultura e civilização, iluminada por critérios éticos e humanos”. (BENTO, 2006b, p. 35).

Por este conjunto de idéias é que entendemos que o grande avanço das NTPE é o de transcender e não apenas o de contemplar às mudanças do ensino centrado na técnica para a tática do jogo; do exercício para o jogo; da repetição do gesto para a humanização do gesto. Esta transcendência se dá, justamente, quando a PE assume a responsabilidade de lidar com a relação entre o ambiente esportivo – os sujeitos que jogam – a modalidade praticada – e a intencionalidade da prática educativa.

Para isso ela deverá se balizar por dois referenciais, por dois propósitos coerentemente entrelaçados. Um referencial técnico-tático e outro sócio-educativo (PAES, 1996), ou seja, um referencial voltado para o “ensinar bem” – ancorado em técnicas e estratégias, e o outro voltado para “ensinar para o bem” do aluno, do professor, da sociedade e do esporte (BENTO, 1999).

O primeiro referencial – *técnico-tático* – atenta-se para os aspectos físicos, técnicos e táticos da prática esportiva, centrando sua atenção nas questões: Como? Quando? Para quem? Qual a melhor forma de tratar pedagogicamente o esporte?

Ao segundo referencial – *sócio-educativo* – caberá lidar com valores morais, princípios éticos e pedagógicos e com modos de comportamento, centrando sua atenção em compreender e possibilitar, em que medida o esporte, num mundo marcado pela indiferença, pelo egoísmo, pelas relações superficiais e pelo individualismo, poderá influenciar na transformação deste contexto e contribuir para a vida do praticante, enquanto indivíduo mais crítico, ético, cooperativo, autônomo, tolerante, consciente de seus direitos e responsável com seus deveres como cidadão.

Mas para que investir durante as aulas de uma modalidade esportiva coletiva num referencial sócio-educativo? Na construção de valores morais?

Para respondermos a este questionamento traremos algumas citações.

Balbino, (2005, p. 7) explica que:

Os Jogos Desportivos Coletivos compõem-se de uma manifestação do Esporte onde várias metáforas da vida formam o seu rico potencial educativo para o desenvolvimento humano, desde a iniciação até os estágios de competição no seu âmbito profissional.

Acrescenta Santana (2003, p. 52) que:

Termina a aula, mas as atitudes de cooperar, de opinar, de solidarizar-se, de responsabilizar-se (aprendidas na construção das regras de um determinado jogo, na compreensão do que fez nesse mesmo jogo, no organizar-se para jogar junto, no jogar junto) que pertenciam apenas à aula, seguem com a criança vida afora.

As idéias expressas pelos dois autores deixam claro que os conhecimentos, experiências e valores vivenciados e aprendidos no ambiente esportivo ultrapassam os limites das quadras, campos, piscinas e dos ginásios. Estes são incorporados na vida dos praticantes; estes irão interferir na forma como eles agem e agirão no decorrer de suas vidas.

A fim de permanecer com esta reflexão, de concebermos o ensino do esporte sustentado fortemente pelo referencial sócio-educativo, citamos novamente Bento, (2006c, p. 53):

As atividades desportivo-corporais são concebidas e intencionadas como motivos e oportunidades para objetivos educativos situados muito para além do fortalecimento, da funcionalidade e expressividade do corpo. O terreno desportivo é visto como espaço, por excelência, de formação, educação e desenvolvimento da personalidade, de florescimento do Eu moral. Enfim, o desporto é uma forma de educação moral, cumprindo funções a serviço de uma elevada formação ética dos indivíduos e da saúde moral da sociedade.

A partir das referencias apresentadas fica claro o valor sócio-educativo do esporte. O esporte pode e deve ser utilizado como um meio para ajudar os indivíduos que o praticam a tornarem-se não só mais responsáveis pelo seu bem-estar, como também mais sensíveis e disponíveis para contribuírem igualmente para o bem-estar dos outros (FONSECA, 2000). O que se espera é que todos os conhecimentos e competências vivenciadas e aprendidas nas aulas “possam se entrelaçar num todo que garanta a esse aluno uma vida de participação social satisfatória, de dignidade, de justiça, de felicidade” (FREIRE, 1997, p. 220). Para tais propósitos faz necessária uma pedagogia que tenha tais intenções.

Sinalizamos neste estudo para idéia de uma PE sustentada por cinco elementos centrais: compreensão do fenômeno esporte; intencionalidade pedagógica; princípios pedagógicos; PP e estratégias pedagógicas.

De forma sucinta já discutimos sobre a compreensão do esporte enquanto fenômeno sócio-cultural complexo, plural, significativo, envolvente, dinâmico e universal.

Em seguida partiremos para uma reflexão sobre a intencionalidade do processo pedagógico, pois, segundo Libâneo (1994) para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Essa tarefa pertence à PE, como teoria e prática do processo educativo para e pelo esporte.

1.4 A intencionalidade e princípios do processo pedagógico: questionamentos e indicadores

Antecedendo a discussão de uma PE voltada à iniciação dos conteúdos da modalidade basquetebol é preciso apontar a intencionalidade que se têm com a prática pedagógica, através da modalidade, ou seja, é preciso ter claro, o que, além da melhoria de como se jogar o jogo, o educador pretende com suas aulas.

Tal fato não exclui o interesse e convicção na importância de fazer com que o aluno aprenda, treine e conviva com a modalidade da melhor forma possível. Pelo contrário, todo trabalho precisa pautar-se na intenção de ensinar e propor vivências da forma mais comprometida visando a melhoria no jogo. Na iniciação esportiva, a prática pedagógica não pode atender apenas uma minoria que se destaca por suas competências e habilidades, enquanto excluí a maioria, vista como menos habilidosa e que por esta razão é privada da rica convivência motora, social e educacional, presente no ambiente esportivo.

A fim de ilustrar esta idéia, contrária a nossa proposta, transcrevemos a conclusão de um estudo publicado por (MOURA, TAVARES, 2006, p. 189) nas actas do II Seminário de Estudos Universitários em Basquetebol:

Podemos finalizar concluindo que os processos de seleção inicial nas fases de “Iniciação e Formação” no treinamento desportivo no estado do Amazonas em basquetebol, devem se mais criteriosos, objectivos, e menos empíricos, com o intuito de melhor atender no

futuro as novas exigências impostas pelo alto rendimento desportivo a nível estadual e nacional.

Logo na seqüência, os autores complementam:

Consequentemente todo processo de preparação no desporto de alto rendimento é um processo de extrema exigência e do mais alto custo financeiro. Não sendo recomendável a participação indiscriminada de indivíduos que não reúnam os requisitos biológicos e comportamentais inerentes ao nível de experiência a que irão ser submetidos [...] (MOURA, TAVARES, 2006, p. 189).

Quando os autores citam não ser recomendável à participação indiscriminada de indivíduos no processo, e, que os processos de seleção inicial nas fases de iniciação e formação devem ser portanto mais criteriosos, podemos entender que o objetivo, a finalidade, a intenção do pesquisador com o processo de iniciação esportiva é: detectar possíveis talentos, para “alimentar” o esporte de “alto rendimento”, como eles mesmos descrevem: “com o intuito de melhor atender no futuro as novas exigências impostas pelo alto rendimento...”.

Muitos dos livros e pesquisas que tratam da iniciação esportiva têm, em algum momento, um discurso sugestivo que compreende o processo de iniciação esportiva, apenas como uma etapa para se atingir o esporte profissional, ou o esporte de alto rendimento. Muitos problemas voltam seu olhar para justificar ou adequar métodos de ensino, cargas de treinamentos, etapas e seqüências de planejamentos, que partem da iniciação e se encerram no profissionalismo. Essa maneira racional e simplista de pensar, de acordo com Santana (2005, p. 4)

[...] alimenta a falsa crença de que o esporte obedece a um processo linear de desenvolvimento com começo, meio e fim. Ou seja, a priori, uma gênese em que o final da linha é o ideal de atleta pretendido. Logo, às crianças basta perpassarem as diferentes etapas de treinamento e submeterem-se às suas exigências. [...] esse tipo de pedagogia tende a eleger princípios e procedimentos de ensino reducionistas [...] suponho que das interfaces modelo de atleta ideal desempenho/seleção esportiva resultará, além de alguns talentos, na exclusão de uma grande parte das crianças que procuram os diferentes esportes.

Para este autor, esse tipo de pedagogia propaga uma mensagem subliminar, e por vezes até explícita, de que há um ponto em que todos devem chegar e aqueles que não atingirem o resultado final são incompetentes e fracassados. Para Santana (2005, p. 7) com quem concordamos, “esse tipo de mensagem chega a ser irresponsável e demagógico”.

Se perguntarmos para as crianças porque estas praticam alguma modalidade, e em alguns casos, o que as motiva a ficar horas na quadra, na piscina ou em uma pista de

atletismo; muitas dirão que querem ser como seus ídolos, que querem ser campeãs olímpicas, mundiais e que querem praticar aquela modalidade para sempre, pois talvez, naquele momento, aquela prática seja, no julgamento delas, a coisa mais importante de suas vidas.

Observamos, porém, que por volta dos 15 anos para as meninas e 17 para os meninos temos uma evasão considerável destes “sonhadores” – eles abandonam precocemente suas vivências esportivas. Perguntamos então o por que disso?

Diversas razões são apontadas numa pesquisa realizada por Silva, et al. (2006), sobre a incidência da evasão esportiva. As respostas mais obtidas dos adolescentes foram:

- prioridade aos estudos;
- falta de tempo disponível;
- o trabalho não era reconhecido;
- problemas com colegas de equipe, técnico,
- falta de apoio da família.

Diante destas razões, surgiram alguns questionamentos em busca de outros motivos significativos, uma vez que, na nossa visão, somente as razões apontadas por Silva et al. (2006) não dão conta de justificar todos os casos de evasão esportiva precoce.

Qual foi a intencionalidade estabelecida com estas crianças sobre a prática de esporte? O que foi apresentado para que elas se iniciassem numa prática esportiva e o que as motivava continuar nesta prática? Qual o discurso utilizado pelo professor para fazer um adolescente correr, nadar, arremessar, repetir por horas, exaustivamente, um movimento que muitas vezes não era nada prazeroso? Vamos mais longe. O que motivava o professor a aplicar, elaborar e cobrar seus alunos para a construção de suas aulas?

Qual o papel da iniciação esportiva e qual o “discurso” que se deve ter para um grupo de crianças e adolescentes que estão iniciando uma prática esportiva? Será que temos o direito de motivá-las com a falsa idéia de que temos o poder de torná-las campeãs? Será esse o papel do professor de EF comprometido com a iniciação esportiva? Será essa a função da PE durante o processo de iniciação esportiva?

Quando levantamos todas estas questões, não é nossa intenção dizer que não devemos ensinar o esporte da melhor forma possível, ou que a competição é algo negativo para a vida da criança. Muito pelo contrário, defendemos a competição e estudamos sistematicamente

estratégias e PP para otimizar e melhorar a inteligência e as múltiplas competências para se jogar basquetebol. Assistimos e admiramos bons jogos esportivos, por sinal, o espetáculo mais assistido no planeta. Entendemos apenas, como um equívoco brutal, atribuímos ao esporte, apenas um único significado e desejamos desde o processo de iniciação esportiva, um único fim – o de fazermos futuros campeões.

O processo de iniciação esportiva não pode ter este como único ou principal fim. Esta não pode ser a finalidade de todo processo, até mesmo porque, apenas uma parcela irrisória de pessoas é que atingirão o profissionalismo. Este pode ser uma de suas conseqüências, mas nunca sua intencionalidade. Não é justo, não é ético mantermos, como profissionais de EF (educadores), apenas esta intencionalidade.

Muitos professores de EF ainda vêem a escola como o melhor lugar para se detectar e treinar talentos, e o clube, apenas como formadores de atletas campeões. Enquanto mantivermos essa “ilusão” e defendermos este, como único ou principal objetivo da iniciação esportiva, continuaremos tendo, dentre vários problemas, uma evasão de crianças e adolescentes, talvez, cada vez mais precocemente das práticas esportivas, o que, conseqüentemente, poderá acarretar num estilo de vida sedentário destes indivíduos e uma aversão permanente ao esporte.

Têm-se o conhecimento de que o esporte pode trazer inúmeros benefícios para a vida do ser humano. Por que então temos esse quadro? Por que e para que insistir nessa direção? Não vemos sentido.

Chamamos a atenção para dois caminhos:

1) Podemos continuar reforçando a idéia de que temos o poder de fazermos campeões e que este é o principal papel do profissional de EF e, conseqüentemente aproveitamos determinados momentos que as crianças estão conosco para contribuirmos para sua educação; ou temos uma outra opção, 2) onde entendemos a iniciação esportiva como um momento no cotidiano da criança altamente propício para uma ação eminentemente educativa e reflexiva que poderá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano, e, que um número reduzidíssimo, em conseqüência de inúmeros fatores, poderão se tornar profissionais do esporte.

Diante dos caminhos sinalizados indagamos:

Que indivíduos queremos para o futuro? Para que sociedade?

Queremos indivíduos individualistas, preocupados apenas com o bem-estar próprio? Egoístas, heterônomos, permanentemente sobre a tutela de alguém ou de alguma instituição? “Espertos”, que sempre levam e tiram vantagem em tudo? Passivos aos problemas sociais?

Queremos indivíduos que abandonem precocemente a prática de esporte? Queremos que prevaleça uma pedagogia onde crianças sejam excluídas, por não atenderem, num determinado momento, a um rendimento estabelecido? Que o objetivo de todos os anos entregues ao processo de ensino e treinamento sejam reduzidos ao único propósito de “alimentar” o sistema de esporte de “alto rendimento”?

Compreendendo o esporte enquanto uma manifestação cultural, de natureza educacional, e, reconhecendo o papel formador, interventor do professor, comprometido na prática pedagógica; nossa defesa caminha em direção de uma pedagogia que motive os indivíduos a permanecerem envolvidos com suas atividades esportivas pelo prazer que a sua prática proporciona e por compreenderem e acreditarem nos benefícios físicos, psicológicos, cognitivos e sociais dessa permanência.

Nossa defesa está na direção de uma pedagogia que se oriente pelo paradigma da complexidade e contra uma pedagogia que se oriente por um paradigma reducionista (SANTANA, 2005).

Sinalizamos para uma pedagogia que trate o esporte, independentemente da esfera em que este se manifeste, como um fenômeno complexo e efetivamente educacional.

Neste contexto, a ação do professor deve ir à direção de soluções para os problemas da atualidade e de acordo com sua intenção de transformar, de forma positiva, a realidade.

Como sinaliza Libâneo (1994, p. 23):

Para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Essa tarefa pertence à pedagogia como teoria e prática do processo educativo.

Assim, o pedagogo estará prioritariamente no exercício da prática pedagógica quando estiver com o coletivo dos participantes da prática educativa, orientando, esclarecendo,

conscientizando e produzindo elementos (teorias e ações) para transformações dos sujeitos, das práxis e das instituições (PIMENTA, 2002).

No caso da iniciação esportiva, se o professor identifica o individualismo, a exclusão e a evasão precoce, a falta de interesse pelas aulas, a especialização precoce, a falta de criatividade, de autonomia e de inteligência frente aos problemas do jogo, ou ainda, por exemplo, atitudes preconceituosas, amorais; cabe ao professor buscar elementos que modifiquem estas constatações.

São inúmeras as possibilidades motoras e sócio-educativas através do esporte. Citamos algumas possibilidades da iniciação esportiva, em basquetebol, apontadas por Ferreira, Galatti, Paes (2005):

- desenvolver habilidades motoras básicas, específicas e as capacidades físicas (coordenação, velocidade, força, resistência e flexibilidade);
- desenvolver elementos básicos da lógica dos jogos desportivos coletivos;
- desenvolver a técnica e a tática do basquetebol;
- estimular as diversas capacidades cognitivas;
- despertar o prazer e interesse pelo esporte em diversos níveis, tanto como praticante ou como espectador, o que poderá estimular o convívio com o esporte ao longo de sua vida;
- promover a discussão, o diálogo e possibilitar a construção e transformação de valores;
- estimular auto-estima, autoconfiança e tomada de decisão;
- estabelecer relações pessoais de valor – tais como cooperação, empatia, solidariedade e respeito – para o desenvolvimento de um jogo coletivo, estabelecendo metáforas com a vida.

Ao estabelecer as conexões entre ensino-vivência e aprendizagem, a pedagogia indica princípios, procedimentos e estratégias que irão regular a ação pedagógica. Estas precisam estar diretamente relacionadas à intencionalidade do processo pedagógico. É nessa direção que caminha nossa defesa: a de uma PE sustentada nestes elementos e de forma que estes se complementem e se relacionem.

De acordo com Montagner (1999, p. 133) “quando se ensina alguma coisa a alguém, quem ensina, pode fazê-lo acreditando em alguns princípios norteadores.”. Corroborando com esta idéia, após discutirmos a compreensão do fenômeno esporte e da intencionalidade pedagógica indicaremos brevemente princípios pedagógicos na iniciação esportiva, fundamentais a qualquer tratamento pedagógico e a qualquer proposta que tenha como objetivo planejar, avaliar e aplicar PP. Conforme sinaliza Revertido, Scaglia et al. (2008, p. 41):

Quando os princípios pedagógicos são inexistentes, ou pouco claros, dificilmente será possível antever para onde a ação educativa será conduzida. Por conseguinte, os procedimentos pedagógicos dificilmente serão claros.

Os procedimentos e estratégias serão tratados no capítulo seguinte. Os princípios pedagógicos, como não é foco deste estudo, serão apenas indicados, em tópicos, a seguir:

- Garantir a oportunidade de participação efetiva para todos os alunos;
- Despertar o prazer e interesse pelo esporte em diversos níveis/Ludicidade;
- Educar para a moral autônoma;
- Estabelecer relações pessoais de valor; tais como cooperação, empatia, ética, solidariedade e respeito;
- Preparar o aluno a conviver com o fenômeno esporte de forma reflexiva e autônoma;
- Negar a especialização esportiva precoce, pautando-se na diversificação de experiências, de estímulos.
- Buscar o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, estimulando suas múltiplas competências;
- Lançar desafios acessíveis e traçar metas possíveis e coerentes às características do aluno e ao perfil do seu grupo;
- Respeitar os desejos, as características, os anseios e os limites individuais de todos seus alunos;
- Ensinar esporte a todos; ensinar bem esporte; ensinar mais do que esporte; ensinar o aluno a gostar de esporte (FREIRE, 2003).

Em síntese é preciso ter em vista a preparação para o aperfeiçoamento das habilidades e competências, para possibilitar que os alunos convivam com a modalidade, ao longo da vida, nos mais variados contextos da prática, ou seja, nas suas distintas manifestações. Assim, é responsabilidade da PE deixar os alunos nas melhores condições possíveis e com interesses de continuarem aprendendo e praticando durante toda a vida, além de inculcar valores e convicções democráticas, tais como: respeito pelo próximo, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crenças nas possibilidades de transformação da sociedade, coerência entre palavras e ações e o sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um e cada um se preocupa com o bem de todos.

A seguir traçaremos algumas considerações iniciais sobre o ensino das MEC.

1.5 O ensino das Modalidades Esportivas Coletivas: considerações iniciais

No decorrer das MEC - diante de sua imprevisibilidade, aleatoriedade e dinamismo - surgem inúmeras situações-problemas de grande complexidade, para cuja resolução não existe um modelo de execução fixo. Mesmo com estas características, o método de ensino das MEC repousa, há muitas décadas, em uma análise formal e mecanicista de soluções preestabelecidas.

O ensino dessas modalidades consistiu por décadas, em fazer adquirir aos alunos e praticantes sucessões de gestos técnicos, empregando-se praticamente todo tempo no ensino da técnica; e tempo insuficiente, ou mesmo nenhum, no ensino do jogo propriamente dito (GRÉHAIGNE, GUILLON, 1992).

Esse exagero pelo ensino centrado na técnica individual parte do princípio de que a soma de todos os desempenhos individuais resulta em uma melhora na qualidade da equipe e que o gesto técnico aprendido numa forma analítica possibilita uma aplicação eficaz nas situações de jogo.

No entanto, conforme foi discutido, esse processo de transmissão das técnicas básicas do jogo vem sendo apresentado de uma forma descontextualizada e privilegiando os

aspectos da realização motora dos gestos, em detrimento dos aspectos do seu uso em “situações reais”, ou seja, nessa perspectiva se ensina o modo de fazer separado das razões de fazer (GARGANTA, 1995).

Tal procedimento não respeita as características, a individualidade e os interesses de uma criança iniciante no processo de aprendizagem esportiva, além de privá-las de um conjunto de experiências lúdicas que só o jogo pode proporcionar (GARGANTA, 1995; PAES, 2001; FERREIRA, GALATTI, PAES, 2005).

Outro problema que levantamos é o descompromisso com ações sócio-educativas, por exemplo, de ordem moral e ética, fundamentais em qualquer processo pedagógico.

Preocupado com muitas dessas questões, Bayer (1994) contribuiu significativamente para os estudos referentes ao ensino das MEC, ao demonstrar que na estrutura das diferentes modalidades existem princípios comuns passíveis de uma transferência. Esse processo de transferência contribui para o processo de ensino-vivência e aprendizagem, no momento em que um jogador percebe num jogo, uma estrutura semelhante já encontrada em outra modalidade coletiva.

O autor denomina esses princípios comuns de **princípios operacionais**, defendendo-os como a base no ensino desses jogos. Para ele toda MEC, por maior que sejam suas diferenças, apresentam **invariantes** que lhes são comuns. São elas:

- Um objeto (geralmente a bola);
- Um espaço determinado;
- Um alvo a atacar e outro a defender;
- A presença de parceiros;
- A presença de adversários;
- Regras específicas.

De acordo com Bayer (1994) os princípios operacionais são identificados em duas grandes situações: defensiva (inicia-se quando há perda da posse de bola) ou ofensiva (inicia-se logo que a posse de bola é ou está por ser recuperada). Agregamos a esta idéia

princípios ligados às fases de transição ofensiva e de transição defensiva, ou seja, princípios voltados para a passagem da equipe do sistema ofensivo para o sistema defensivo e vice-versa.

Os princípios operacionais de defesa são:

1. Recuperação da bola;
2. Incomodar ou impedir a progressão do adversário;
3. Proteção do alvo ou do campo.

Os princípios operacionais de ataque são:

1. Conservação da bola quando recuperada;
2. Progressão ao alvo adversário;
3. Realização de um ponto.

Na aplicação desses princípios deve-se considerar a posição da bola, os espaços na quadra, a situação dos companheiros e adversários e o objetivo em questão, permitindo assim aos jogadores atuarem de forma autêntica e decisiva à medida que dão sentidos e modificam os componentes que constroem o jogo.

Considerando as MEC, a partir de suas semelhanças estruturais, podemos garantir nas fases iniciais, a aquisição por parte dos alunos dos princípios operacionais dos esportes coletivos, para em seguida, segundo o autor, desenvolver as *regras de ação*³ e as atitudes específicas de cada modalidade. Dessa forma, o aluno conseguirá transferir os princípios operacionais para outras situações de jogo e outras modalidades.

Este método, denominado como *Pedagogia das Intenções* incentiva no aluno a inteligência tática, propicia uma prática diversificada, permite um acesso ao conhecimento esportivo de forma criativa e autônoma, além de contrapor-se a prática da *especialização esportiva precoce*. Assim, para o autor, o aluno mais do que reproduzir certos gestos esportivos deverá comportar-se ativamente no jogo, compreendendo as razões de fazer determinados

³ Regras de ação "são os fatores de execução, os meios de sistemática de base para poder intervir de maneira eficaz e resolver os problemas postos. Estes fatores consistem em ações que supõem um processo de raciocínio, de seleção e de combinações de processos técnicos específicos do jogo" (Bayer 1994), ou seja, são os meios de gestão necessários para se alcançar êxito dos princípios operacionais.

movimentos, criando ações táticas individuais e reagindo intencionalmente para modificar a evolução da situação num sentido favorável para si e para sua equipe.

As idéias de Bayer contribuíram para avanços seguintes, com destaque para um grupo de professores da Universidade do Porto, que pouco tempo depois lançaram o livro “O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos” Graça, Mesquita (1995). Nesta publicação, vários artigos, em congruências com as idéias de Claude Bayer, passaram a sinalizar novas formas de conceber o ensino de modalidades coletivas específicas, como o futebol, o handebol, o voleibol e o basquetebol.

Nesta direção, pesquisadores no Brasil, como Paes, Freire, Greco, publicavam estudos que abordavam questões pedagógicas e metodológicas voltadas ao ensino das MEC. Muitas destas foram apontadas, neste estudo, quando discutimos as NTPE.

A seguir, a partir das contribuições trazidas pelos avanços científicos que sinalizam as novas tendências da PE, temos por objetivo direcionar o estudo no processo de iniciação esportiva em basquetebol, apresentando conceitos, características da modalidade e discutindo aspectos pedagógicos relevantes no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade. Vale destacar que a ênfase estará na discussão dos conteúdos, da identidade e da lógica interna do basquetebol, uma vez que, várias questões pedagógicas já foram tratadas no texto, e tendo em vista de que, no próximo capítulo, discutiremos um conjunto de PP coerentes com as idéias até agora defendidas.

1.6 Pedagogia do Esporte aplicada ao basquetebol

Após as considerações apresentadas, deslocamos nosso foco para apresentar e situar o estudo, na especificidade do processo de iniciação à modalidade basquetebol. Para tanto, é necessária uma abordagem que caracterize e entenda a modalidade, destaque suas reais exigências e identifique sua lógica técnico-tática, bem como descreva seus sistemas ofensivo, defensivo e de transição – elementos estes que constituem conteúdos próprios do basquetebol. O conhecimento destes aspectos do jogo, aliados aos elementos discutidos nos subcapítulos anteriores são fundamentais para a condução do processo de ensino-vivência-aprendizagem do

basquetebol, pois permitem ao professor responder, com segurança, os seguintes questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para que finalidade ensinar basquetebol? E, em que medida as aulas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos?

Iniciamos este momento apresentando a definição de basquetebol retirada do livro de regras oficiais de basquetebol, da Confederação Brasileira de Basquetebol (2006, p.1):

O basquetebol é jogado por duas equipes de cinco jogadores cada uma. O objetivo de cada equipe é o de jogar a bola dentro da cesta do adversário e evitar que a outra equipe se apodere dela ou faça pontos. A bola poderá ser passada, arremessada, batida por tapas, rolada ou driblada em qualquer direção, respeitadas as restrições impostas pelas regras do jogo.

O basquetebol é um jogo coletivo dinâmico e complexo, que exige de seus praticantes habilidades motoras básicas e específicas; todas as capacidades físicas; bem como múltiplas competências, tais como: cooperação; estratégias; tomadas de decisões; respeito com as regras, com os colegas de equipe e com os adversários; além de um domínio mínimo da sua lógica técnico-tática. O jogo é marcado por constantes conflitos gerados pelas ações dos jogadores, que disputam à posse de uma única bola, defendem sua cesta e atacam na cesta adversária - o que o caracteriza como um jogo de invasão complexo, imprevisível e estratégico.

Dentre tantas características, podemos afirmar que a relação de oposição entre os jogadores das duas equipes em confronto, e, a relação de cooperação entre os elementos da mesma equipe, ocorridas num contexto aleatório e imprevisível traduzem a essência da modalidade (GARGANTA, 2002).

A presença de parceiros e de adversários; um cesta para atacar e outra para defender; finalizações; um espaço delimitado onde acontecem às ações do jogo, regras estabelecidas, a diversidade de ações simultâneas e a inter-relação entre os jogadores e os sujeitos do ambiente do jogo complementam a compreensão desta complexa essência.

Diante das características levantadas, torna-se possível traçar algumas considerações pedagógicas iniciais que convergiram para a seleção dos PP estudados.

A primeira sinaliza para a necessidade em priorizar estratégias que preservem estes elementos que compõem a essência do jogo, permitindo que os alunos vivenciem ações presentes na lógica interna do jogo de basquetebol.

Sendo essencialmente uma modalidade esportiva imprevisível, o processo de ensino-vivência e aprendizagem deve caminhar numa direção de priorizar situações-problema (a forma de jogo com seus problemas táticos) para os jogadores resolverem, sendo os jogadores incitados a procurar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, a explicá-las, auxiliados pelas questões estratégicas do professor, que têm como intenção trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo (GRAÇA, 2002).

A relação entre os alunos pode interferir, diretamente, na construção de respostas individuais e coletivas, frente aos problemas que surgem no decorrer do jogo - favorecendo ou dificultando o processo de ensino-vivência-aprendizagem. Por isso, uma outra consideração pertinente, sinaliza que o professor esteja atento para identificar e interpretar as relações entre os alunos, a fim de buscar meios de direcioná-las em favor da harmonia do grupo e do ambiente esportivo, favorecendo a vivência, o aprendizado e o gosto do aluno em participar do processo.

Se a modalidade é coletiva as soluções para os problemas do jogo precisam ser compreendidas, dialogadas e compartilhadas por todos os alunos. Os praticantes precisam compreender que todas as ações individuais e/ou coletivas podem interferir de alguma forma: no ambiente, na dinâmica, no desenvolvimento do jogo, ou ainda no comportamento dos demais personagens envolvidos.

O basquetebol é uma modalidade repleta de ações extremamente complexas, dinâmicas e cercadas de situações imprevisíveis, que muitas vezes, exigem rápidas decisões. Por isso, reforçamos que desde o início, o professor deve priorizar estratégias que estimulem o aluno a respostas criativas e hábeis, coerentes ao dinamismo e à lógica tática do jogo e as competências e possibilidades do aluno, sendo fundamental a diversificação das estratégias pedagógicas.

Podemos dizer, didaticamente, que o jogo de basquetebol parte de uma lógica tática, que conduz a equipe aos seus principais objetivos: converter a finalização na cesta adversária (para marcar pontos) e proteger sua cesta de finalizações bem sucedidas da equipe adversária (para não sofrer pontos). Inseridos no contexto desta lógica tática existem princípios ofensivos, defensivos e de transição. A prática destes princípios é estabelecida por um conjunto

de habilidades técnico-táticas realizadas pelos jogadores, com a finalidade de alcançar os objetivos do jogo, ou seja, as habilidades técnico-táticas constituem as ações individuais e coletivas necessárias para operacionalizar os princípios mencionados anteriormente.

Na intenção de obter um melhor resultado, ou uma melhoria na condução do jogo, a equipe pode se dispor de maneira combinada e treinada antecipadamente, ou seja, pode se arranjar em sistemas pré-estabelecidos. São estes os sistemas ofensivos, defensivos e de transição do basquetebol. Esta constituição em sistemas busca, especificamente, facilitar a organização, o posicionamento e as funções individuais e integradas dos jogadores durante o jogo, de forma que o projeto coletivo seja otimizado.

Além dos aspectos ligados ao jogo de basquete propriamente dito, temos a possibilidade de vivenciar e explorar pedagogicamente aspectos psicológicos, filosóficos, cognitivos, éticos e culturais, assim como um conjunto de valores morais, sociais, etc; tal como ilustra a figura abaixo:

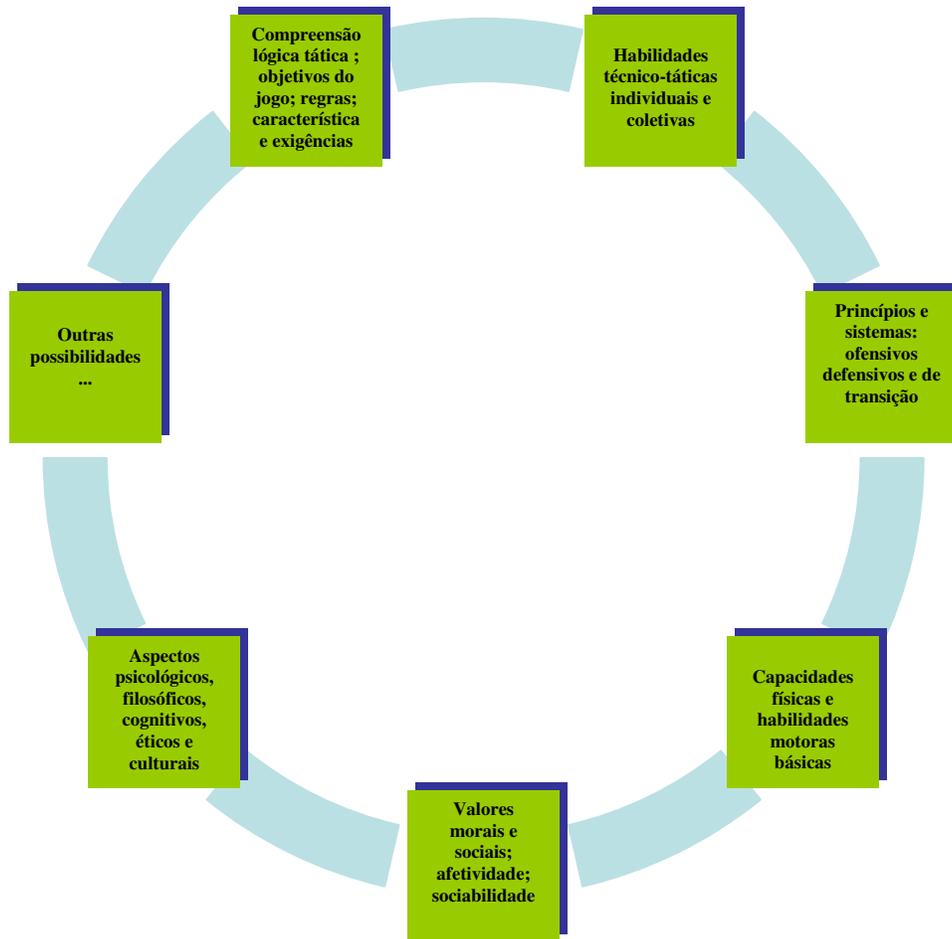


Figura 3: Conteúdos a serem estimulados, vivenciados e otimizados no processo pedagógico do basquetebol.

A proposta pedagógica sinalizada neste capítulo parte da compreensão da modalidade, de suas características e de sua lógica tática; percorre para a intencionalidade pedagógica enquanto manifesta na iniciação esportiva; indica princípios pedagógicos coerentes a sua intencionalidade e apresenta um conjunto de procedimentos e estratégias pedagógicas, que têm como objetivo tratar pedagogicamente da relação entre a modalidade, os sujeitos que jogam, o ambiente esportivo e a intencionalidade pedagógica.

No próximo capítulo, não só apresentaremos os procedimentos selecionados para a pesquisa, como discutiremos, pontualmente, cada um deles. A compreensão dos PP foi fundamental para orientar a construção do relatório de observação das aulas, bem como para facilitar o diálogo entre pesquisador-professor, durante as entrevistas e permitir uma análise mais profunda dos dados coletados e organizados.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS

2 Apresentação e discussão dos procedimentos pedagógicos selecionados

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. (LIBÁNEO, 1994, p. 23).

A PE “não se resume a métodos de treino. É mais complexa (princípios, objetivos, estratégias, comunicação, conteúdos, sensibilidade, diálogo com o sistema humano).” (SANTANA, 2003, p. 30).

Como discutido no primeiro capítulo, para atender a esta complexidade propomos uma PE estruturada em diversos pilares, dentre os quais destacamos:

1. A compreensão do esporte enquanto um fenômeno pluralizado de múltiplas possibilidades, personagens, cenários, modalidades e significados;
2. A necessidade de uma intencionalidade pedagógica volta à formação humana (educação permanente);
3. Uma prática balizada por princípios pedagógicos condizentes com a intencionalidade do processo;
4. A necessidade de selecionar e de aplicar um conjunto de PP voltados para a melhoria do jogo e da vida;
5. O conhecimento e capacidade de conduzir diversificadas estratégias pedagógicas de ensino-vivência, voltados ao desenvolvimento do aluno.

O foco está em discutir o pilar referente aos PP.

Não temos conhecimento de nenhuma pesquisa que trate, com exclusividade, sobre a identificação/seleção, discussão e aplicação de PP, como a desenvolvida neste estudo. Tão pouco encontramos uma definição, em estudos realizados na área de ciências do esporte, para o termo PP. Por esta razão, buscamos trazer uma definição de PP voltada para a área da EF. Mais que isso, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, nós identificamos um conjunto de PP,

voltados para o ensino de MEC, sobretudo, neste estudo, voltadas para o ensino do basquetebol.

Inicialmente discutimos novas concepções em PE ressaltando a questão da intencionalidade do processo pedagógico, uma vez que, a partir desta é que julgamos ser coerente pensar, planejar, elaborar e aplicar os princípios, procedimentos e estratégias pedagógicas. Isto significa dizer que a pedagogia utilizada está diretamente relacionada com o ideário do educador e da instituição ou projeto em que atua. Relaciona-se ainda com sua intenção, com sua concepção de mundo, com seus objetivos, metas, com sua visão do que, para que, e do porque se deseja educar e ensinar. Justamente por essas razões, também foi necessária uma breve discussão sobre os princípios pedagógicos para ensinar esporte, bem como uma reflexão sobre a intencionalidade do processo pedagógico através do esporte.

Voltando ao eixo do capítulo, no qual pretendemos refletir sobre como se dá na teoria a aplicação de PP, pretendemos justamente discutir o termo PP enquanto elemento fundamental de nossa proposta em PE e apresentar e discutir - a partir de uma revisão na literatura e das experiências práticas dos pesquisadores - o conjunto de procedimentos selecionados para a pesquisa.

Sinalizamos para a compreensão de que os PP *referem-se ao conjunto de ações que visam não só os aspectos do movimento, mas também os aspectos sócio-educativos do esporte, ou seja, que potencializam as possibilidades educacionais, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.*

Definimos então, PP, como **toda ação consciente, intencional, toda intervenção pensada, planejada e organizada previamente pelo professor, para otimizar o processo de ensino-vivência-aprendizagem da prática esportiva e que, concomitantemente, tenha como objetivo à melhoria do ambiente esportivo para propósitos educacionais/formativos.**

Cumpramos destacar a necessidade de estes estarem relacionados de forma coerente com a intencionalidade e com os princípios preconizados pelo educador. Não que este fato o descaracterizaria, porém, além de dificultar ou até impedir que os objetivos fossem alcançados, reforçaria ainda a incongruência entre o que se propõe e o que se aplica; entre o discurso e a ação; entre a teoria e a prática.

Torna-se fundamental a coerência entre os procedimentos utilizados pelo professor e uma compreensão da inter-relação existente entre eles, ou seja, a todo instante, um

procedimento precisa “dialogar” com os demais, a todo o momento eles se relacionam uns com os outros, com uma forte tendência à complementaridade.

Por exemplo⁴: *planejamos* e defendemos a *utilização de jogos e de situações-problemas* como procedimento, mas estes *precisam sofrer modificações constantes na sua estrutura* para garantir a motivação e a participação efetiva de todos. Dos conflitos que surgirão no decorrer dos jogos, precisamos *propiciar momentos de reflexão e diálogo*. Todo esse processo necessita ser *avaliado* permanentemente. A *utilização de recursos audiovisuais* pode contribuir para esta avaliação, que necessita de indicadores já estabelecidos no planejamento do processo.

É justamente esta relação de coerência e complementaridade dos procedimentos, (entre eles e entre os princípios e a intencionalidade pedagógica), que traduzem o valor destes no processo de ensino-vivência e aprendizagem. Aliados a isso, a defesa de que os mesmos somente sejam considerados como PP, uma vez que sua aplicação compreenda, tanto o referencial técnico-tático, quanto o referencial sócio-educativo - já discutidos.

Assim, entende-se que os PP se aproximam das características e exigências das MEC e contribuem para que se respeite à individualidade e os interesses do aluno, exigindo deste, a criação de respostas aos inúmeros e imprevisíveis problemas impostos pelo jogo, além de possibilitar aos alunos seu desenvolvimento integral; levando-o, dentre muitos objetivos, a transcender numa perspectiva de prepará-lo para conviver na sociedade de forma a exercer sua cidadania. (FERREIRA, PAES, GALATTI, 2006, p. 437).

As reflexões que virão a seguir se darão sobre os procedimentos previamente selecionados pelos pesquisadores, que buscaram tratar a iniciação esportiva numa perspectiva educacional. Eles não podem, em momento algum, ser considerados como os únicos procedimentos relevantes no processo de iniciação esportiva. Trata-se de dez procedimentos presentes e defendidos na literatura relacionada às novas tendências em Pedagogia e em PE e que pretendem atender, quando tratados de forma pedagógica, à melhoria dos sujeitos, enquanto praticantes da modalidade, e, enquanto sujeitos em permanente processo de educação.

Pesquisadores com outros princípios, outra intencionalidade, outros propostos poderiam destacar os mesmos procedimentos, mas descrevê-los de formas diferentes. Poderiam ainda selecionar outros procedimentos. Destacamos também, que a não aplicação de qualquer um dos procedimentos apresentados, não implica afirmar ou avaliar a qualidade das aulas. Este não é

⁴ Os grifos foram utilizados neste parágrafo, para indicar procedimentos pedagógicos.

propósito do estudo. Por isso ressaltamos que esses procedimentos são experiências de vivência-ensino-aprendizagem organizadas como os propósitos do processo pedagógico a que pertencem, tendo como fundamento as ciências do esporte.

Seguem os procedimentos:

2.1 Propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo

Esta conduta consiste em garantir momentos durante as aulas ou treinos para que os alunos possam refletir e discutir respostas frente os problemas e conflitos ocorridos durante as atividades – tanto os de ordem técnico-tática, como os de ordem moral. Podemos citar como exemplos de conflitos morais: uma briga entre as crianças; uma ação excludente; posturas agressivas e individualistas; uma decisão injusta; ações preconceituosas - sejam elas de qualquer natureza, seja por condição física, gênero, etnia ou indicação sexual.

O conflito, pedagogicamente tratado, “leva o conhecimento de braços e pernas para o plano da reflexão” (FREIRE, SCAGLIA, 2003, p. 157).

Ao propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo, espera-se a tomada de consciência e espera-se assim, que as situações adversas do ambiente esportivo sejam convertidas em ricas e significativas experiências – não só para o jogo, mais também para suas vidas.

O professor pode intervir neste momento, mas não necessariamente precisa participar ou estar presente em todo momento da discussão. Isso dependerá da idade, da maturidade, da compreensão do problema e do nível de autonomia do grupo.

Segundo Santana (2003), discursar para se educar moralmente pode ser algo bem vindo, quando traz aos conflitos surgidos no interior do grupo, uma contraposição, ou seja, o professor oferece uma resistência de modo que os alunos transponham limites - seja para atingir a maturidade, seja para caminhar em direção a excelência em determinados campos de atuação e conduta. Acrescenta ainda, que o professor deve partir de elementos concretos, não partindo apenas de conflitos, mas também de atitudes e condutas positivas, como um ato de gentileza, de solidariedade, de empatia, de carinho, ou seja, de elementos que permitam elevar a consciência dos alunos sobre a prática, sobre o acontecido.

Vale destacar, que a reflexão, o discurso, a ação verbal é posterior às ações práticas. Menin (1996) e Santana (2003), embasado nas idéias de Piaget, explicam que a tomada de consciência se dá depois da prática, da experiência, por isso é preciso primeiro que a criança vivencie, faça, para posteriormente refletir e compreender o que fez. “[...] a criança descobre o verdadeiro sentido das regras – consciência – quando começa a praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo” (SANTANA, 2003, p. 47). A compreensão das regras vem quando estas passam a ser produto das relações entre iguais.

Quando o grupo interage, diante das atitudes e dos conflitos ocasionados no ambiente esportivo, ele conseqüentemente estabelece trocas. A discussão destas experiências, auxiliados pelos apontamentos e questionamentos do professor, faz com que o grupo tome consciência do que faz. Desta forma, Santana (2003, p. 20) diz que

se a criança ou o grupo toma consciência do que faz, quando fala do que fez, o professor pode utilizar a verbalização: estimular o diálogo, a troca de idéias, a pergunta, enfim, a proposição de trocas sociais como procedimentos que pretendem contribuir com o outro para a tomada de consciência

Essa tomada de consciência contribuirá conseqüentemente, para uma futura mudança nas ações, nas atitudes. De acordo com Freire e Scaglia, (2003, p. 123):

A consciência da prática refere-se ao principal objeto das reflexões e das conversas dos alunos, isto é, a necessidade de passar mais (cooperar), de se colocar melhor na quadra (organizar-se socialmente), de achar maneiras de jogar melhor (criar). Os conhecimentos conscientizados de cooperar, criar, etc. não são mais limitados pela prática corporal. No plano da consciência, eles poderão se estender, a outras situações.

Assim, além de contribuir para a autonomia, esse tempo de reflexão, propiciado aos alunos, ainda pode auxiliar de forma significativa para uma transformação positiva, tanto em relação à leitura do jogo, como para a criação de inteligentes respostas.

O professor pode ainda incentivar o aluno a “jogar pensando alto”, descrevendo o que pensa e faz, a fim de que consiga identificar procedimentos e dialogar com o raciocínio do aluno, além de incentivar a observação de regularidades, elaboração de estratégias e análise do jogo (GRANDO, 2004).

O aluno, ao explicitar verbalmente as suas análises de possibilidades no jogo e tomadas de decisões, evidencia os mecanismos utilizados para tentar vencê-lo; assim, “a tomada de consciência da própria ação, análise de jogo e determinação de regularidades pode ser discutida com o grupo e com o professor” (GRANDO, 2004, p. 36).

O professor deve estar sempre atento em privilegiar os melhores momentos para realizar sua intervenção, de forma que não transforme esse valioso momento numa ação inoportuna e desgastante.

Vale por fim destaque que, no decorrer do diálogo incitado por algum conflito decorrente do ambiente esportivo, cabe ao professor aproveitar para trazer conflitos de outra natureza, relacionar ao que se discute no momento, a fim de otimizar as discussões e consequentemente instigar reflexões morais.

Por exemplo, uma atitude preconceituosa durante a aula, pode ser uma abertura para discutir o tema do preconceito e iniciar um diálogo sobre o respeito, sobre as diferenças e sobre a individualidade.

2.2 Planejar o processo de ensino-vivência-aprendizagem

Elaborar um planejamento de um período (mensal, semestral ou anual) e de uma unidade de aula, além de facilitar a atuação do professor é fundamental para direcionar o processo de ensino e para determinar claramente os objetivos que se almeja.

O planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, sendo considerado um meio para se programar as ações docentes, sendo também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994). Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientações e devem apresentar ordem seqüencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Damos destaque à flexibilidade uma vez que o plano deve ser encarado como um guia e não como uma decisão inflexível. De acordo com Libâneo (1994, p. 225) “a relação pedagógica está sempre sujeita as condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito as alterações”.

Segundo Libâneo (1994) para o planejamento requer-se do professor algumas competências e o planejamento cumprem funções pertinentes ao contexto pedagógico. Essas foram adaptadas ao contexto da iniciação esportiva.

Competências requeridas do professor:

- Compreensão e conhecimento, para relacionar as situações cotidianas do ambiente esportivo com objetivos sócio-educativos;
- Domínio dos conteúdos ensinados e capacidade de relacioná-los com outros momentos da vida do aluno;
- Capacidade de selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos a serem desenvolvidos, ao longo de um período determinado;
- Capacidade de diagnosticar as competências de cada aluno e do grupo de alunos, além de identificar as características físicas, sociais, culturais, emocionais e comportamentais de cada aluno do grupo.
- Conhecimento de diversificados métodos de ensino e de PP, para escolhê-los e adequá-los aos conteúdos e às características dos alunos;

Funções:

- Explicitar princípios, diretrizes, procedimentos e estratégias de trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas do ambiente esportivo e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática e clara, da essência do jogo;
- Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e as ações efetivas que o professor irá realizar na condução da aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino;
- Assegurar a racionalização, organização e coordenação da ação pedagógica, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina;
- Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos;
- Assegurar a unidade e coerência da ação pedagógica, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e

a avaliação, que está intimamente ligada aos demais. Acresçemos e reforçamos aqui o questionamento de (em que medida nossas aulas contribuirão no processo de educação/formação permanente de nossos alunos);

- Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana;
- Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho, frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Deve haver coerência entre os elementos discutidos que sustentam as NTPE, ou seja, coerência entre os pilares sustentadores da pedagogia proposta. Coerência nesse contexto é a relação que deve existir entre as idéias e a prática. Assim, se queremos conseguir dos alunos autonomia de pensamento, capacidade de raciocínio, capacidade de resolver os problemas imprevisíveis do jogo, devemos programar tarefas onde os alunos possam desenvolver efetivamente, ativamente, esses propósitos.

Finalizando esta discussão, Libâneo (1994, p. 234) destaca que o planejamento deve ser realista, ou seja, “deve expressar resultados de aprendizagem e construções realmente possíveis de serem alcançados no tempo que se dispõe e nas condições em que se realiza” o processo de ensino-vivência e aprendizagem.

2.3 Diversificar as estratégias de ensino-vivência e as posições táticas

Outro procedimento fundamental num processo de iniciação esportiva preconiza que o professor deva propor a prática dos conteúdos pedagógicos em contextos variáveis, solicitando problemas e formas de execução diversificadas, assim como deve estimular e propiciar vivências diversas que permitirão ao aluno compreender e solucionar, minimamente, os problemas de qualquer uma das posições táticas que venha a desempenhar no jogo.

A diversificação das ações e tarefas como contribuição à formação e desenvolvimento geral da criança tem sido apontada quase de forma unânime entre os pesquisadores ligados à iniciação esportiva.

Nessa direção, vem a defesa de trabalhar os fundamentos, as habilidades e a lógica técnico-tática, desde o início, em contextos variáveis, de maneira que solicite diferentes formas de execução, trabalhando para isso, com diversificadas estratégias, pois dessa forma diversificaríamos o número de situações problemas, o que supostamente poderá contribuir para um melhor aprendizado. (FERREIRA, GALATTI, PAES, 2005).

O fato de diversificar as estratégias pedagógicas atende a necessidade de possibilitar uma integração e o desenvolvimento de competências para todas as MEC, evitando-se assim a especialização esportiva precoce, ou seja, atende-se ao princípio de garantir uma formação plural, formação esta que permitirá ao aluno jogar de forma criativa, inteligente e autônoma o universo das MEC (PAES, 1997, 2006, 2008). Para isso a criança precisa explorar ao máximo as oportunidades que a possibilidade de participação em uma prática esportiva lhe proporciona (PAES et al., 2008).

A especialização precoce tem sido segundo Marques (1991) resultado basicamente das preocupações de responsáveis como treinadores, pais e dirigentes na preparação desportiva das crianças e jovens talentos, a fim de potencializar, a partir de elevado número de sessões de treinamento e de cargas de treino muito intensas, a sua formação esportiva especializada, e com isso, obter de forma rápida resultados em determinado esporte ou especialidade esportiva (BARBIERI, BENITES, MACHADO, 2008).

Nas palavras de Coelho, (2000, p. 145):

[...] não é sensato, e não tem, por norma, conseqüências favoráveis, orientar a preparação desportiva das crianças e jovens, nos Jogos Desportivos, com a intenção expressa de obter elevados rendimentos nas idades em que decorre o processo de maturação, ou seja, subordinar a participação e preparação dos jovens à obtenção, em curto prazo, de resultados desportivos significativos.

Segundo este, e outros autores, como Kunz (1994) e Paes (1996), pode-se destacar alguns prejuízos da especialização precoce, destacados por Barbieri, Benites, Machado, (2008, p. 212):

- Estresse de competição: que se caracteriza por um sentimento de medo e de

insegurança, causado principalmente por conflitos oriundos de uma prática excessivamente competitiva que visa apenas à vitória;

- Saturação esportiva: a especialização exigida na prática de uma modalidade esportiva com relação às posições em função do resultado, do rendimento, da busca pela vitória poderá ter conseqüências irreparáveis na formação de um atleta, conduzindo a fenômenos como *burnout* (saturação desportiva) e *drop-out* (evasão precoce);
- Lesões: se o esporte é praticado em excesso, inadequadamente e por longo período de tempo, podem ocasionar fraturas, lesões epifisárias, tendinites e outros;
- Unilateralização de desenvolvimento: que tem a ver com a especialização técnica de determinadas habilidades específicas (fundamentos) ou de determinadas posições táticas dos jogadores, em detrimento de um desenvolvimento plural, que privilegie a diversificação de movimentos e de posições táticas;
- Reduzida participação em jogos e brincadeiras infantis: haja vista que o método de ensino acaba de certa forma, furtando o lúdico. Longe de jogos e de brincadeiras, a criança prescinde do símbolo, do faz de conta, elementos imprescindíveis para que ela crie e improvise.

Por estas razões, contrapondo à especialização esportiva precoce, é que muitos dos autores em PE defendem que a diversidade de movimentos deva ser uma prioridade nas sessões de treinamento, e é neste contexto que selecionamos a diversificação de estratégias e de posições táticas, conseqüentemente de conteúdos, como procedimento importante na iniciação esportiva.

As estratégias de intervenção pedagógica poderão ser os diferentes tipos de exercícios (o analítico e os sincronizados); as brincadeiras; as inúmeras formas de situações de jogo (1x1, 2x2, 3x3, 4x4, 2x1, 3x2, 4x3...) os jogos adaptados (pré-desportivos e reduzidos); e o jogo propriamente dito (o jogo formal).

2.4 Priorizar no processo de ensino-vivência-aprendizagem a utilização do jogo e de situações problemas

A presença de jogos e de situações problema é indispensável na nova concepção de ensino das MEC.

A brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil e satisfaz necessidades importantes da criança, como a de movimento, de ação (GRANDO, 2004). A sua aplicação permite um processo de ensino-vivência e aprendizagem rico, diversificado e diferenciado.

O seu carácter de totalidade “permite que seja integrado, no mesmo ato, aspectos morais, estéticos, racionais, sociais, dentre outros [...]” (FREIRE, SCAGLIA, 2003, p. 167). Possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelas crianças; uma vez que permitem um aprofundamento do saber dizer, saber fazer, tomar decisões, correr riscos, antecipar, encontrar razões ou regularidades, enfim possibilitam um aprendizado de forma mais significativa e autônoma.

Ao analisar os atributos e características do jogo que pudessem justificar sua inserção no processo pedagógico, evidencia-se, segundo (GRANDO, 2004, p. 24):

que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para arriscar.

Macedo, Petty, Passos, (2000) defendem este facilitador, justificando que, para jogar e enfrentar situações-problema as crianças precisam ser ativas, envolvidas nas tarefas e nas relações com pessoas e objetos, precisam ser cooperativas e responsáveis. Ambos, o jogo e a resolução de problemas, “apresentam-se impregnados de conteúdo em ação e que, psicologicamente, envolvem o pensar; o estruturar-se cognitivamente a partir do conflito gerado pela situação-problema” (GRANDO, 2004, p. 30).

Algumas modalidades esportivas são determinadas prioritariamente pelas características físicas e técnicas dos atletas, porém outras dependem, prioritariamente, das escolhas técnicas para situações específicas do jogo (cognição), como é o caso das MEC.

Segundo Silva (2004) o treino da cognição pode ser realizado de três formas:

- a) Instintivo, quando o atleta aprende através das dificuldades do jogo (por conta própria);
- b) Mando direto, quando o técnico ensina ao atleta, de maneira mecânica, quais as decisões a serem tomadas em face dos problemas motores (atividades que exigem adaptação da técnica na busca da solução motora para uma situação específica);
- c) Jogos e situações problema, quando o técnico proporciona diferentes situações durante o treino para que o atleta tome as decisões adequadas e, ao mesmo tempo, vão criando autonomia para a solução de futuros problemas motores.

Para Silva (2004) na primeira forma (instintiva), alguns alunos podem aprender a solucionar os problemas motores por conta própria; mas, segundo o autor, outros poderão sucumbir diante as dificuldades do jogo. Se defendemos uma pedagogia que tem como um de seus principais princípios a participação efetiva de todos os alunos, durante todo processo; tal forma não condiz com os objetivos do processo.

Na forma de ensino por (mando direto), o professor passa todas as informações para o aluno solucionar os problemas do jogo. Este procedimento pode ser extremamente prejudicial, uma vez que existe uma relação de dependência entre as instruções do professor e as decisões dos alunos durante o jogo. Esta forma de ensino fere um outro princípio: da autonomia do jogador. Se buscamos jogadores autônomos, criativos e cooperativos; não podemos esperar tais comportamentos de um processo pautado na obediência e dependência dos comandos do professor ou técnico.

Com jogos e situações problema, o professor elaborará desafios imprevisíveis, para que os alunos encontrem, de forma autônoma, as soluções mais adequadas em cada situação de jogo. Para Silva (2006), quanto maior for o estímulo do pensar, maior será a autonomia dos atletas nas soluções dos problemas motores e, certamente, os atletas se tornarão mais perspicazes ante as dificuldades técnicas e táticas do jogo.

As estratégias mais adequadas para se ensinar JDC passam por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas motivantes, implicando-o em situações problemas que contenham as características fundamentais do jogo. Deve, por isso, propor-se um jogo ou formas jogadas acessíveis, isto é, com regras pouco complexas, com menos jogadores e

num espaço menor, de modo a permitir a continuidade das ações e elevadas possibilidades de concretização. (SILVA, 2006, p. 18).

No reforço de que a aprendizagem inicial das habilidades do jogo sejam, sobretudo, uma aprendizagem cognitiva, Tavares, (2006), justifica a defesa dessa idéia pelo fato de nas MEC as habilidades do jogo serem de “natureza aberta”, ou seja, pelo fato que elas se concretizam em situações de envolvimento imprevisível e em parte, sua execução estão condicionadas ao momento único e particular do jogo, que ditam o tempo e o espaço das ações dos jogadores.

Deste modo, segundo Tavares (2006, p. 486) as habilidades “[...] são reguladas pelos constrangimentos dos factores exteriores, e, por isso, a capacidade perceptiva e a tomada de decisão desempenham um papel crucial” no processo de ensino-vivência e aprendizagem. Nessa direção Freire, Scaglia (2003, p. 146) questionam: “Ora, que atividades podem ser mais abertas, mais desafiadoras, mais imprevisíveis que o jogo?”

Temos, ainda no jogo, a oportunidade do retorno à origem do esporte e a possibilidade de competir que, segundo Paes (2002), tratada de forma adequada, sem valorização exarcebada do resultado, pode promover a alegria e o prazer de uma prática que nunca se repete, pois a incerteza presente neste fenômeno, como uma de suas características, pode atuar como um fator de motivação, despertando cada vez mais o interesse pelo esporte.

Segundo Paes (2002) a possibilidade que este recurso nos oferece de acentuarmos o aspecto lúdico de uma prática esportiva e concomitantemente permitir aos alunos exercerem, com rigor, as exigências apresentadas pela modalidade são mais um fator de defesa deste procedimento. Por isso, estamos convictos de que o jogo, não só proporcionará os alunos a conhecerem e tomarem gosto pelas MEC e pelo basquetebol, como ainda nos permitirá vivenciar, dentre outros, seus aspectos físicos, técnicos e táticos (PAES, 2002).

Pelas considerações traçadas, finalizamos a apresentação e defesa deste procedimento pedagógico no processo de iniciação esportiva “que valoriza o ensino do jogo pela sua compreensão, facilita que os jogadores, ao resolverem os problemas gerados pelos mais diversificados e diferentes jogos, saiam mais inteligentes de corpo inteiro” (SANTOS, SCAGLIA, 2007, p. 13).

2.5 Priorizar estratégias que estimulem no aluno a inteligência da lógica tática do jogo em oposição à ênfase na técnica da modalidade

Ao identificar as abordagens do ensino das MEC, verificou-se que as novas tendências se preocupam com a articulação do ensino da técnica e tática (COSTA, NASCIMENTO) e sinalizam para que os praticantes, mais do que reproduzir certos gestos esportivos, comportem-se ativamente no jogo, compreendendo as razões de fazer determinado movimento, criando ações táticas individuais e reagindo intencionalmente para modificar a evolução de uma situação do jogo, num sentido favorável para si e para sua equipe.

Assim, as propostas de renovação preconizam a necessidade de confrontar os alunos com problemas táticos adequados às suas possibilidades, uma vez que a dimensão tática tem uma importância fundamental, pois as técnicas surgem em função desta e por considerarmos que nas MEC todas as formas de pensamento são táticas⁵.

Na mesma direção das novas tendências é que selecionamos como procedimento pedagógico para este estudo, a necessidade de priorizar, na iniciação esportiva, estratégias pedagógicas que incentivem no aluno a inteligência tática do jogo em oposição à ênfase no ensino da técnica da modalidade. Isso não significa que se deve desconsiderar as possibilidades do exercício; ele apenas não deve ser privilegiado em detrimento das possibilidades do jogo (FREIRE, SCAGLIA, 2003).

De acordo com Garganta (2002, p. 1)

Face ao jogo, o problema primeiro é de natureza tática, isto é, o praticante deve saber *o que fazer*, para poder resolver o problema subsequente, o *como fazer*, selecionando e utilizando a resposta motora mais adequada. Tal exige, então, que os praticantes possuam uma adequada capacidade de decisão, que decorre duma ajustada leitura do jogo, para poderem materializar a ação através de recursos motores específicos, genericamente designados por técnica.

As MEC não exigem que um jogador domine com perfeição os fundamentos específicos da modalidade, mas, sobretudo, que consiga agir em cada circunstância, de acordo com um grau de pertinência adequado às exigências desta mesma situação, isto é, que seja capaz

⁵ Para Greco (1995 citado por SOUZA, 1999) o pensamento tático caracteriza a capacidade do jogador relacionar, em uma situação de competição, as alternativas e os planos de ação próprios e do adversário e assim utilizá-los em uma forma adequada para obter êxito.

de tomar a melhor decisão possível diante das características que o envolvimento lhe apresenta.

Por tais razões é que se sugere que no processo de ensino das MEC o professor evite separar temporalmente e metodologicamente os aspectos técnicos e táticos. Logo, se faz necessário buscar estratégias que desenvolva concomitantemente os conteúdos técnicos e táticos.

No contexto das MEC, não há nenhuma ação técnica que não seja empregue para resolver um problema do jogo, ao mesmo tempo em que não existe lugar a uma atitude tática que possa ser resolvida sem o respectivo apoio técnico. Por isso, não se trata de um ser mais significativo que o outro no jogo. A discussão centra-se na defesa de que toda ação técnica deve se dar a partir de um problema tático.

Outra crítica a respeito do ensino das habilidades técnicas descontextualizadas da lógica tática do jogo incide, de acordo com Kirk, Macphail (2002) sobre a possibilidade dos jovens perderem o interesse pela aprendizagem do jogo, sentirem dificuldades na aplicação do conhecimento técnico durante o jogo, assim como na sua compreensão e sua funcionalidade.

As perspectivas atuais entendem que a estrutura de jogo deve servir de base para a estruturação das tarefas de ensino e para isso, Ramos et al. (2006) sinalizam que as novas propostas já sinalizam um conjunto de estratégias que dão maior relevância aos aspectos cognitivos, à tomada de decisão e à dimensão tática, aspectos estes, negligenciados por muitos anos, quer no ensino, quer na investigação, como foi descrito anteriormente neste estudo.

Diante da complexidade do jogo, à dinâmica oposição/cooperação e à “momentaneidade” das respostas eficazes, a formação tática tem de ser extremamente dinâmica, sistemática e referenciada às características e exigências primordiais da modalidade (PINTO, 1996).

Logo, é fundamental priorizar tarefas que contenham a essência do jogo, a “unidade do jogo”, ou seja, que contenham os elementos característicos, as exigências primordiais e a lógica interna da modalidade, tais como: um alvo para atacar e outro para defender; a presença de parceiros e de adversários; constantes situações de finalização; um espaço delimitado onde são realizadas as ações do jogo; regras estabelecidas e a diversidade de ações simultâneas e imprevisíveis.

Os jogos propostos precisam ser condizentes às características e possibilidades do aluno e do grupo que o vivenciam. Discutiremos essa afirmação no próximo procedimento.

2.6 Produzir modificações na estrutura do jogo

Ao defendermos o jogo como sendo um dos mais relevantes facilitadores pedagógicos da iniciação esportiva é fundamental darmos a ele um tratamento pedagógico adequado. Para qualquer jogo é necessário adequar o seu desafio, de forma que este seja condizente com as características e possibilidades dos alunos envolvidos no processo.

A manipulação da complexidade do jogo já vem sendo sugerida há vários anos pelos proponentes do modelo de abordagem Teaching Games for Understanding, Bunker e Thorpe (1982 apud GRAÇA, 2001).

O procedimento tem a intenção de modificar substancialmente a complexidade do jogo e favorecer, assim, a aprendizagem do aluno; e assegurar que as intenções e princípios pedagógicos, preconizados pelo pedagogo do esporte, sejam contemplados no decorrer do processo.

Para assegurar que os princípios preconizados, tais como a participação efetiva, a acessibilidade, a diversificação, a segurança e a motivação do aluno sejam vivenciadas em concordância com a essência lógica do jogo, é necessário - durante o processo de ensino-vivência e aprendizagem - isolar, em alguns momentos, os fatores perturbadores do sucesso nas tarefas e em outros momentos apresentar elementos que tornem a atividade ainda mais complexa (FERREIRA, PAES, 2004). Mais uma vez, reforça-se a idéia de que como procedimento, este deve atender, concomitantemente aos dois referenciais defendidos por Paes (2002): o técnico-tático e o sócio-educativo.

Scaglia (2003, p.137) contribuiu com a discussão ao escrever que, se temos os jogos como forte componente de um conjunto de estratégias pedagógicas, é necessário conhecê-lo e compreendê-lo para

[...] intervir no processo de sua construção e aprimora-los permanentemente, encontrando nos diferentes tipos de manifestações lúdicas atributos que, valorizados e potencializados, trarão oportunas contribuições ao processo de aprendizagem de todas as manifestações de jogos” e ainda, podem, a nosso ver, trazer ricas contribuições sócio-educativas.

Quando aplicamos modificações e variações nas estruturais formais do jogo, por mais simples que essas modificações possam ser, irão alterar consideravelmente toda a

organização da unidade complexa do jogo. Nessa direção Reverdito e Scaglia, (2007, p. 56) defendem que “em sistemas complexos qualquer modificação provocada aos elementos constituintes de sua totalidade, por mais simples que seja, irá gerar uma série de desordem em sua estrutura organizacional”. Essa mudança levará o aluno a buscar, no plano cognitivo-motor, estabelecer uma nova ordem.

As modificações na estrutura do jogo podem ainda:

1. Contribuir para tornarmos o jogo, muitas vezes mais divertido, envolvente e dinâmico;
2. Favorecer a participação efetiva de todos os jogadores envolvidos no jogo;
3. Enfatizar o ensino ou a execução de um determinado gesto motor, de um determinado fundamento ou de um determinado aspecto tático do jogo;
4. Contribuir no estímulo e no treinamento de situações específicas do jogo;
5. Tornar o jogo mais previsível ou mais imprevisível;
6. Restringir ou favorecer determinadas ações durante um jogo;
7. Interferir na emoção e no envolvimento dos participantes.

Para propiciar tais modificações torna-se essencial trabalhar com uma ou mais condições de jogo; o que permitirá a preparação e aplicação de jogos com variados níveis de dificuldade (LOPEZ, 2002).

Podemos conceber adaptações nas regras e espaços; variações no número e na atuação de jogadores; alterações das especificações e das quantidades dos materiais e modificações no tempo. A seguir:

Adaptações das regras:

- determinar o número e as formas de contato com a bola;
- alterar os sistemas de pontuação;
- eliminar ou acrescentar regras;
- restringir ou reforçar a utilização de determinados fundamentos ou de determinadas ações táticas.

Adaptação do espaço:

- modificar a altura, a dimensão, a forma o tamanho ou o número de alvos;
- alterar as dimensões do espaço de jogo (que pode ser definido como um campo pedagógico onde não haja uma preocupação em manter as medidas oficiais da quadra, e sim com as diversas possibilidades de adaptação);
- incorporar e/ou delimitar zonas específicas para recepção de bola, assim como de zonas defensivas e ofensivas;
- restringir áreas jogáveis (onde não se pode ter contato, ou de onde não se pode realizar finalizações);
- adaptar o número, a localização, o formato e o tamanho dos alvos a serem atingidos.

Variação do número e da atuação de jogadores:

- determinar, limitar ou ampliar ações que serão permitidas a cada jogador;
- aumentar ou reduzir o número de jogadores em uma determinada equipe;
- acrescentar ou reduzir o número de jogadores em um determinado jogo;
- determinar áreas onde cada jogador pode atuar e especificar a função de cada um dentro destas áreas.

Alteração das especificações e do número dos materiais:

- variar as dimensões, as cores, a textura, ou o número de bolas;
- incluir materiais como arcos, cones, cordas, coletes, cadeiras, colchões, bastões;
- introduzir a utilização de recursos que trabalhem com distintos níveis de envolvimento, através, por exemplo, com a utilização de imagens, sons, desenhos e histórias.

Modificação no tempo:

- utilizar mecanismos que determinem o ritmo do jogo;
- limitar o tempo para a realização de determinadas ações;

- definir o tempo de permanência em determinadas áreas ou zonas, - estabelecer o tempo de posse de bola permitido para um jogador ou para uma equipe;
- trabalhar a relação entre situações específicas de jogo com o tempo do jogo e com o tempo de ações determinadas.

Além das inúmeras formas de jogos, propostas em aula, os eventos esportivos competitivos, especialmente para crianças, também necessitam sofrer adaptações no seu formato. E é justamente a respeito dessa questão, que trata o próximo procedimento.

2.7 Propiciar a participação permanente do grupo em atividades competitivas não formais

Um outro procedimento selecionado na pesquisa defende a importância de possibilitar a participação dos alunos em atividades competitivas esportivas não formais, como jogos amistosos de integração, torneios curtos e adaptados e a participação em festivais esportivos, em oposição à participação em torneios e campeonatos institucionalizados por regras e sistemas de disputas rígidas.

No formato que sinalizamos o tempo, as formas de jogo e o sistema de organização do evento devem ser modificados.

Santos, Scaglia (2007, p. 168) ratificam o pressuposto deste procedimento, no processo de iniciação esportiva, ao afirmar que

Um ingrediente especial e essencial para que a criança goste do esporte é a competição. Contudo, existem maneiras de se abordar a competição sem exacerbá-la, fazendo dela um meio para que a criança sinta-se motivada a participar das atividades e não como um fim em si mesma.

O problema não está na competição esportiva, mas conforme sinalizam Reverdito, Scaglia et al. (2008) o problema está naqueles que a organizam e estabelecem suas finalidades. Para Paes (2006) é habitual a realização de eventos para crianças com o mesmo sistema de organização dos eventos promovidos para adultos, onde prevalecem modelos de competição eliminatórios e confrontos desequilibrados entre equipes, que não promovem a

igualdade de oportunidades para participar e, por muitas vezes, acaba por expor de forma negativa os participantes; o que tende a tornar a disputa desmotivante.

Dentre inúmeros aspectos positivos, os festivais permitem a flexibilidade em relação à idade; ao tempo de jogo; a modificação das regras em comum acordo, não há necessariamente a eliminação de nenhuma equipe; todos jogam inúmeras vezes; ou seja, as atividades esportivas não formais, por terem regras livremente concebidas pelos seus organizadores e/ou participantes, se torna mais flexível às adaptações que atendam as necessidades, interesses e possibilidades daqueles que jogam.

Através dos eventos esportivos é possível, de acordo com Reverdito et al. (2008) promover a restauração do humano, em face da necessidade de construirmos um mundo melhor, a partir das virtudes educativas existentes na competição pedagógica. Para esses autores, o balizador para as intenções educativas é oferecer, a todas as crianças, experiências desafiadoras, que possam contribuir para a afirmação de suas competências, ou seja, o referencial é o próprio aluno, jogando com alguém e consigo mesmo, como marco para sua auto-avaliação.

Nesse aspecto Scaglia, Montagner e Souza, (2001), destacam que a competição deve ser equilibrada, para que todos os participantes tenham condições efetivas de triunfar e apontam para a necessidade de mostrar a criança que a competição somente é possível mediante a cooperação com e do adversário.

Acrescentam os autores que

Os valores de humanização, nas relações interpessoais, a busca pelo equilíbrio entre as relações de prática e resultado, o valor sócio-cultural na coexistência, são aspectos importantes a serem acentuados na competição pedagógica. (SCAGLIA, MONTAGNER, SOUZA, 2001, p. 29)

Concordamos com estes autores que se pretendemos ensinar o esporte em sua plenitude, temos de ser capazes de ensinar nossos alunos a competir. E somente se aprende competir, competindo. Como já foi evidenciado, não se trata de qualquer modelo de competição. Esse modelo de competição tem o desafio de “romper com a ideologia e o paradigma reducionistas, que sustentam os sistemas atuais, em que prevalece o ideário de ganhar a qualquer custo, o individualismo e a escravidão dos resultados” (SCAGLIA, MONTAGNER, SOUZA, 2001, p. 30).

Paes (1997, p.29) já havia ratificado a aplicação do procedimento ao escrever que:

Tal como acontece no desporto que é feito pelos adultos, o problema não está na competição e sim nos adultos que a organizam, estabelecendo normas e regras que valorizam somente os vencedores. O desporto infantil não deve ser orientado para se fazer campeões, pois este é objetivo das competições para os adultos. Obrigar a criança a ser campeã é a mesma coisa que obrigar a criança a trabalhar numa fábrica e exigir-lhe rendimento. Deve proporcionar torneios e jogos e, com este procedimento, oferecer maiores possibilidades e oportunidades de sucesso.

Sintetizamos por fim, a aplicação deste procedimento, de que devemos refletir sobre novos formatos e modelos de competição para crianças, modificando consideravelmente as formas que predominam equivocadamente de competições infantis; propondo assim, organizações e formatos de encontros esportivos inclusivos, com forte presença da ludicidade, elevado tempo de participação efetiva nas atividades, igualdade de oportunidades para participar, regras e dinâmicas condizentes às competências das crianças envolvidas e “recheado” com inúmeras possibilidades de êxito e sensação de bem estar.

2.8 Avaliar o processo de ensino-vivência-aprendizagem

Apontamos também como procedimento pedagógico à necessidade de realizar constantes avaliações, tanto para avaliar se o trabalho está alcançando os objetivos propostos, como para dar um retorno, um feedback ao aluno, como para readequar o planeamento.

Conforme destaca Darsie (1996 apud FERNANDES, BARREIRO, 2003, p. 125):

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Por ser reflexão da ação educativa podemos inferir que a avaliação torna-se a possibilidade de superação da própria ação e que, se permanentemente, provocará mudanças na ação educativa rumo à efetivação de sua intencionalidade.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de qualquer conhecimento. Professores, cientistas e educadores, de todas as áreas do conhecimento, pesquisam o processo de avaliação de seus conteúdos, métodos e processos pedagógicos.

Porém, existe muita divergência no que diz respeito ao o que se deve avaliar, ao como se avaliar e aos propósitos e benefícios da avaliação. Essa divergência também se dá em

todas as áreas, porque, qualquer conceito de avaliação reflete um posicionamento didático-pedagógico de quem o formula ou adota, ou seja, ao avaliar,

[...] o educador não apenas mede, equipara, prova comportamentos e atitude dos alunos, mas também comunica seu próprio universo educacional, seus objetivos, suas metas, sua visão do que seja educar. Por conseguinte, pela forma como avalia, pode-se dizer do ideário do educador (ROCHA, 2004, p. 18).

Embora a avaliação desenvolva um papel fundamental no processo pedagógico e seja considerada como uma das dimensões do papel do professor, ela é, segundo Barreiro, Nakal, Nascimento (2004) o aspecto da prática pedagógica que os professores, de modo geral, menos gostam de fazer. Barreiro, Fernandes (2003) também descrevem a avaliação do aprendizado como sendo um dos procedimentos aparentemente mais desagradáveis para os professores.

Esta divergência sobre o que avaliar, como avaliar e sobre os propósitos da avaliação; bem como a constatação de que professores não gostam de avaliar, também estão presentes no cenário da iniciação esportiva, e ainda são raros os estudos que tratam da avaliação no ambiente esportivo.

Estudo recente de Rocha (2004) destaca que a avaliação deve proporcionar a análise e a autocrítica. Para isso, o aluno deve ser levado a perceber seus progressos e estimular-se a novos crescimentos. Através da autocrítica ele reconhecerá suas fragilidades e terá possibilidade de procurar saná-las. Desta forma, segundo a autora, a avaliação deixa de ser um enumerar de erros e acertos – muitas vezes sem significado ao educando – para ser um momento de crescimento pessoal no plano cognitivo-afetivo. A partir desta compreensão Rocha descreve que:

- Conhecendo suas dificuldades o aluno poderá buscar as razões destas;
- O aluno terá a oportunidade de procurar a forma de aprendizagem compatível com seu tipo de raciocínio, com seus anseios e com suas necessidades cognitivo-afetivas, contribuindo para que, o educando, aprenda a aprender e saiba pensar;
- É preciso que o aluno tenha claro o que se espera dele, assim ele poderá canalizar seus esforços em direção à meta proposta;
- O aluno precisa compreender as causas pela qual dele se exige ou espera certas habilidades e competências.

Barreiro, Nakal, Nascimento (2004) também resgataram alguns pontos sobre a avaliação, sistematizados por Abreu, Masetto (1990). Esses pontos discursam sobre a necessidade do processo de avaliação:

1. Estar relacionado com o processo de aprendizagem;
2. Deve ser realizado de forma coerente com os objetivos pretendidos;
3. Deve ser contínuo, para permitir um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objetivos finais;
4. Deve estar voltado ao aprimoramento do aluno, do professor e a adequação do planejamento, requerendo capacidade de observação e de registro por parte do professor e, se possível, por parte também dos alunos.

De acordo com Luckesi (1996 apud BARREIRO, NAKAL, NASCIMENTO, 2004, p. 69),

[...] avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. A apreciação qualitativa desses dados permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito.

Diante do que foi exposto ficam questionamentos: O que avaliar num processo de iniciação na modalidade basquetebol? O que avaliar nos alunos inseridos na prática de esporte, seja ele coletivo ou individual? Qual a relação entre os objetivos e a avaliação de programas de iniciação esportiva?

Ora, basta sabermos o que é necessário que a criança aprenda para conviver com a modalidade nesta fase e analisarmos se os objetivos traçados no planejamento estão sendo alcançados. Pode parecer uma tarefa simples, porém se propomos uma Pedagogia que dê conta da melhoria do jogo (aspectos físicos, técnico-tático, sistemas de jogo, entre outros) e também de aspectos morais - valores e modos de comportamento - temos que propor uma avaliação que propicie alcançarmos ambos objetivos, ou seja, a avaliação precisa diagnosticar e apontar caminhos para adequarmos e readequarmos a condução do processo nos aspectos ligados tanto ao referencial técnico-tático como ao referencial sócio-educativo.

A fim de melhorarmos o processo de ensino e aprendizagem do basquetebol, vemos, diante dos apontamentos acima, a necessidade da aplicação deste procedimento

pedagógico por parte dos professores que lidam com a modalidade e, devido à carência de estudos que tratem da avaliação em MEC, chamamos a atenção dos pesquisadores em PE, para esta problemática.

2.9 Utilizar recursos audiovisuais

Este procedimento sinaliza para vantagens pedagógicas de aliar as orientações e objetivos do pedagogo esportivo com a utilização de recursos audiovisuais (como vídeos, filmagens), ou outros materiais como pranchetas, quadros, aparelhos de som, na intenção de facilitar e enriquecer o processo de ensino-vivência e aprendizagem.

Em uma pesquisa relacionada à aquisição de habilidades motoras específicas, Janelle et al. (2003) indicaram que alunos participantes de processos de aprendizagem, onde havia uma auto-análise das ações motoras, por meio de vídeo filmagem, aliadas a um conjunto de dicas pedagógicas, apresentavam um número reduzido de erros e uma facilidade maior para aprender e reter habilidades motoras vivenciadas, em comparação com outros grupos que não recebiam dicas pedagógicas e não avaliavam o registro de suas ações. Os autores observaram também que, somente o fato dos sujeitos da pesquisa assistirem ações das habilidades em vídeo ou imagens em computador, já contribuía, porém em menor escala, para a aprendizagem e para a melhoria do desempenho das habilidades.

Os recursos audiovisuais podem contribuir para diversos objetivos pedagógicos. Destacamos entre eles:

- O registro das atividades e jogos;
- A tentativa de registrar indicadores de avaliação;
- O auxílio na própria avaliação;
- Sensibilização dos indivíduos para a prática e para reflexões técnico-táticas;
- Sensibilização dos alunos para a prática e reflexões de valores e modos de comportamento;
- Aprofundamento e melhoria no desenvolvimento do treino cognitivo.

Segundo Silva (2004) os meios teóricos que podem ser utilizados durante o

treino cognitivo são: questionários sobre as regras, questionários para a solução de situações específicas do jogo; questionários táticos, análise técnica e tática de vitórias e derrotas; análise de vídeos de diferentes equipes (adversários); análise de vídeo para a solução de situações específicas de jogo; e análise estatística. Os fatores treinados com estes equipamentos são: a percepção, a atenção, a antecipação e a tomada de decisão.

Utilizar recursos audiovisuais poderá contribuir e complementar todos demais procedimentos, muitas vezes otimizando-os e/ou contribuindo para sua aplicação/compreensão.

Para exemplificar esta assertiva criamos a seguinte situação:

- Ao filmar a participação do grupo em um festival esportivo, o mesmo poderá ser visto por todos os alunos reunidos, a fim de destacar as situações de jogo vivenciadas no decorrer das atividades, as ações técnico-táticas individuais exercidas, bem como valores e comportamentos percebidos no evento. Os diálogos que provavelmente serão estabelecidos neste encontro poderão ser mediados, quando necessário, pelo professor, para promover o debate gerado pelos conflitos. Os vídeos servirão para facilitar o processo de avaliação e conseqüentemente para rediscutir e readequar o planejamento. O vídeo pode servir de auxílio para o professor sinalizar situações presentes nas atividades do festival e que estão presentes nos diversificados jogos e situações-problema vivenciadas no cotidiano das aulas.

Os apontamentos descritos sinalizam para justificarmos a utilização de recursos audiovisuais nas aulas de iniciação esportiva. Não queremos dizer que, sem sua aplicação, o ensino seja prejudicado. Buscamos apenas demonstrar elementos de como este procedimento pode contribuir no processo.

2.10 Fomentar um ambiente cooperativo e facilitador de relações interpessoais

Investir nas relações e num ambiente cooperativo, talvez seja a principal chave da pedagogia que defendemos.

É fundamental investirmos em conhecimentos técnicos que nos permita ensinar e trabalhar o jogo da melhor forma, conhecer suas características, suas exigências, seus fundamentos e sua lógica tática; porém, isso apenas nos permitirá tratarmos do jogo propriamente dito, mas não de todo potencial que temos para transcendermos a partir dele, ou seja, para

trabalharmos com as questões ligadas a valores e modos de comportamento, questões ligadas a moral, no caso, a moral autônoma.

As relações estabelecidas no ambiente esportivo – cooperativas ou coercivas - influenciam decisivamente no processo de construção da moralidade infantil (SANTANA, 2003). Segundo Santana (2003, p. 57) para a criança ser autônoma, ela precisa de uma pedagogia que invista num ambiente cooperativo; que

enseje trocas, onde o professor minimiza a sua autoridade - mas não desaparece da relação - onde a criança deve ser levada a tomar consciência do que faz e do sentimento dos outros, a se descentrar, a se encontrar com as pessoas, a verbalizar, a participar ativamente, a decidir, a sair de si mesma.

Para desenvolver e incitar um ambiente cooperativo é necessário criar no grupo relações de cooperação, respeito mútuo, solidariedade e companheirismo. A criança precisa sentir-se aceita para jogar e para se expressar plenamente; ela precisa se sentir bem para dialogar, questionar, arriscar e propor. Precisa ainda saber que tem o direito de errar e que não será julgada por isso – nem pelo professor e nem pelos outros alunos (SANTANA, 1996).

O ambiente cooperativo, segundo Araújo (1993 apud SANTANA, 2003, p. 44) exige que as crianças sejam

[...] constantemente estimuladas a sair do egocentrismo e a levar em consideração o ponto de vista dos colegas, bem como tomar decisões, a exprimir suas próprias idéias e defendê-las, a partir de argumentos coerentes.

Compete ao gestor do processo pedagógico, à escola, a instituição, ao professor - criar as condições ambientais favoráveis para que o aluno possa agir com autonomia (FREIRE, SCAGLIA, 2003). Se a criança conviver num ambiente cooperativo e, por tanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, ela tenderá a desenvolver autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos. (ARAÚJO, 1996).

Configuram-se, desse modo, dois ambientes:

[...] o cooperativo, baseado em relações democráticas, de respeito mútuo, de reciprocidade, de cooperação; e o ambiente coercitivo, baseado em relações autoritárias, de respeito unilateral, de coação. O primeiro sinaliza para a conquista da moral autonomia e o segundo para a conservação da heteronomia (SANTANA, 2003, p. 46).

Organizar um ambiente favorável nas aulas facilitará ainda, que os alunos percebam a importância de desenvolver processos de leitura do jogo, de observar as ações de seus companheiros, assim como de cooperar com os mesmos, para uma melhora individual e coletiva do jogo. (GRAÇA, 1995).

A partir do momento, que o aluno se encontra num ambiente propício a relações de cooperação, respeito, solidariedade e de companheirismo, a criança passa a compreender as suas dificuldades e a dos próprios companheiros de uma outra forma. Passa então a agir de forma cooperativa, aos problemas não somente do jogo, mas também as dificuldades dos companheiros, enriquecendo desta forma, todo o processo de ensino-vivência e aprendizagem.

Isto implica, em síntese, em optar por um caminho cooperativo de se educar, conforme descreve Santana (2003, p. 57)

[...] se a moralidade é o resultado das interações entre as crianças (a ação ensina a moral), a pedagogia deve propiciar, em linhas gerais, um ambiente cooperativo [...]

Finalizando Araújo (1996, p. 131-132) acrescenta que

A moral, a ética, a cidadania, assim como todos os conhecimentos, precisam ser construídos por cada sujeito, e isso se dá, necessariamente, por meio da ação. Se o sujeito não tiver a oportunidade de experienciar conteúdos relacionados a esses aspectos ele não terá como construir noções como a de justiça, igualdade, democracia, respeito mútuo etc., uma vez que esse tipo de conhecimento também não é herdado e nem é simplesmente transmitido culturalmente.

Dessa forma, entendemos a necessidade de proporcionar à criança a possibilidade de conviver num ambiente democrático, cooperativo, onde todos esses aspectos de cidadania seja uma realidade e não apenas teoria.

Novamente reforçamos que é imprescindível compreender que os procedimentos estão todos interligados, numa relação de complementaridade e em coerência com os princípios que sustentam o processo pedagógico. Como no início do capítulo, citaremos outro exemplo, na busca de ilustrar este posicionamento:

O professor *planeja* a programação das atividades, definidos a partir de uma *avaliação* anterior realizada com os alunos. Embora os alunos não estejam em condições idênticas para a realização das atividades, cabe ao professor propor um *conjunto de situações-problema*, onde todos estejam integrados. Diante das dificuldades do grupo com *o jogo*, e dos objetivos principais da aula, surgirá à necessidade de *modificar estruturas* que propiciem um

aprendizado mais rico, diversificado, motivante, em que a participação efetiva e oportunidades de êxito estejam garantidas a todos os alunos. Serão *propiciados momentos exclusivos para o diálogo*. Após, ou até mesmo durante a realização de determinada atividade, a mesma será *avaliada* pelos alunos e professores. Os apontamentos individuais e coletivos sobre o jogo, sobre o ambiente e sobre as relações do grupo servirão de referências para orientar novos *planejamentos*, na direção de aperfeiçoar o processo e de respeitar cada indivíduo do grupo.

A iniciação esportiva trata dos primeiros contatos da criança com o esporte. De acordo com Paes (2006) este contato inicial pode ser decisivo para a convivência do praticante, por toda a sua história de vida, tanto em relação a sua permanência, quanto à qualidade desta relação.

Por muito tempo esse fenômeno foi tratado de forma simplista, com preocupações e propósitos reduzidos, que privavam o praticante de inúmeros estímulos, benefícios, aprendizados.

Os avanços das Ciências do Esporte passaram a entendê-lo e defendê-lo como um fenômeno complexo. Conseqüentemente este precisa ser pensado a partir de sua complexidade. Para isso, embasados nas NTPE sinalizamos para uma proposta que contemple cinco elementos centrais. Dentre esses elementos, destacamos neste estudo, os PP.

Estes, ao contrário das antigas seqüências pedagógicas, por serem mais flexíveis e criteriosos contribuem para que se respeite à individualidade e os interesses do aluno; se aproximam mais das características e reais exigências das MEC; exige dos alunos a criação de respostas aos inúmeros e imprevisíveis problemas impostos pelo jogo; contribuem para o desenvolvimento integral e harmonioso de seus praticantes e, concomitantemente a todos esses benefícios, favorece o desenvolvimento da auto-estima, privilegia o convívio social e o aprendizado de valores morais, tais como o respeito mútuo, a ética, a justiça, a cooperação e a solidariedade.

A aplicação dos PP é uma das etapas importantes para darmos ao esporte e ao jogo um tratamento pedagógico.

Diante de todo este contexto, fomos a campo investigar como os procedimentos têm, ou não, sido aplicados nas aulas e, identificar, na visão de cinco professores de basquetebol, a relevância da utilização dos procedimentos selecionados, bem como investigar as razões que justificassem os dados observados.

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS: considerações iniciais

No estudo, procuramos promover reflexões acerca da PE nas MEC, voltada para o foco em identificar e discutir PP relevantes no processo de iniciação esportiva, bem como investigar a intervenção pedagógica de professores de EF quando da iniciação no basquetebol.

Traçamos também, como objetivos específicos do estudo:

- investigar a prática e o comportamento de professores que trabalham com iniciação em basquetebol, para identificar quais dos PP, selecionados no primeiro momento do estudo, os professores consideram como relevantes no processo de ensino-vivência e aprendizagem;

- investigar se os PP são ou não freqüentemente utilizados pelos professores em suas aulas;

- quando os procedimentos selecionados fossem considerados como relevantes pelos professores, porém não aplicados, investigar os motivos pelos quais se dá tal constatação.

Diante desses objetivos ficou-nos o seguinte questionamento: Qual seria a metodologia de investigação adotada para o estudo?

De acordo com Prohl (1999 apud MATOS 2006, p. 178), a especificidade da investigação em PE, apresenta como um de seus princípios, o princípio da liberdade do método, que significa que “a investigação em Pedagogia do Desporto não está assente em metodologias únicas e definidas, mas pelo contrário, as decisões metodológicas são refletidas no contexto dos problemas colocados e do objeto da investigação”.

A autora acrescenta que, “a combinação de métodos deve ser equacionada de modo a representar e analisar melhor a complexidade do objeto de investigação e os seus aspectos diferenciados, assim como a reconhecer e a ultrapassar as debilidades do método único”. (MATOS, 2006, p. 179). Desta forma, por exemplo, poderão ser acrescentados métodos bibliográficos, em conjunto com métodos de investigação da prática pedagógica.

Pelas características do tema tratado neste estudo - sobretudo por sua complexidade - é que optamos pela utilização de uma pesquisa bibliográfica, seguida dos métodos de observação não participante e análise de conteúdo.

O projeto se desenvolve através de uma pesquisa qualitativa - uma vez que o processo de pesquisa qualitativa permite tratar o seu objeto de estudo de forma dinâmica e complexa (LÜDKE; ANDRÉ, 1996) atributos pertinentes para a condução deste estudo. Esta se caracteriza, segundo Bardin (2004, p. 109) pelo fato de a inferência, quando realizada, “ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”.

3.1 Questões Metodológicas: métodos, amostra e coleta de dados.

Primeiramente, realizamos a pesquisa bibliográfica, no intuito de identificar PP estudados e discutidos para o ensino do basquetebol e de outras modalidades pertencentes ao universo das MEC. Esta seleção de procedimentos serviu de roteiro, tanto para observação nos programas de iniciação esportiva onde atuam os sujeitos, tanto como para a seleção das questões das entrevistas.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas:

- a) escolha do tema;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação;
- d) localização;
- e) compilação;
- f) fichamento;
- g) análise e interpretação
- h) redação.

Na escolha do tema, selecionamos um assunto pertinente à área, de acordo com as inclinações e aptidões dos pesquisadores e com um objeto que merecesse ser investigado cientificamente, que foi a PE nas MEC, com foco na aplicação de PP, em aulas de basquetebol.

Para elaboração desta fase utilizamos à estrutura com: introdução,

desenvolvimento e algumas considerações, que nos permitiu, num segundo momento, a seleção de procedimentos para a investigação.

O primeiro passo para a identificação foi o reconhecimento do assunto e o levantamento das obras referentes a ele. Realizado o levantamento bibliográfico, passamos à localização das fichas bibliográficas nos arquivos de biblioteca e da rede internet. Reunimos o material de forma sistemática, com o posterior fichamento dos textos. Na fase de análise e interpretação tecemos comentários críticos e interpretativos, discutindo e avaliando o material bibliográfico.

Por fim, passamos para o processo de construção da redação da pesquisa bibliográfica, compreendida pelos dois primeiros capítulos deste estudo.

Após esta etapa, foi feita uma pesquisa de campo.

As pesquisas de campo permitem ao pesquisador adquirir mais experiência sobre o problema central (TRIVIÑOS, 1987) e traz elementos que contribuem nas discussões sobre a temática. Neste caso, sobre a aplicação ou não dos procedimentos selecionados e sobre as razões dos fatos identificados.

Para a etapa da pesquisa de campo proposta, consideramos pertinente, como métodos: a observação e a análise de conteúdo.

O primeiro método, “observacional não participante” permitiu observar as aulas de basquetebol, no cenário da iniciação esportiva, de forma que os pesquisadores presenciassem o fato (a aplicação ou não dos PP selecionados), mas não participassem dele, não os deixando se envolverem nas situações, agindo como espectadores das aulas. Porém, esta observação é planejada, consciente, dirigida. Esta possui um caráter sistemático (MARCONI, LAKATOS, 2003). Para estes autores, esse método permite ao pesquisador uma coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; faz com que o investigador tenha um contato mais próximo com a realidade e não depende tanto da introspecção ou da reflexão.

Tais características vão ao encontro de um dos objetivos do estudo, que tinha a intenção de investigar apenas, se os PP selecionados, são ou não aplicados, com frequência, nas aulas de iniciação ao basquetebol.

Foram observadas três aulas, de cada um dos cinco professores entrevistados. As aulas observadas foram todas na modalidade basquetebol, ministradas em ambientes não

formais de ensino, e todas as aulas, de um mesmo professor, foram ministradas para uma mesma turma de alunos. No total foram observadas quinze aulas.

No primeiro contato, explicamos ao professor, que a pesquisa tratava de um estudo de pós-graduação em ciências do desporto, na área de PE. Foi mencionado que as observações teriam como objetivo investigar a aplicação de PP na iniciação esportiva em basquetebol, porém não foi dito aos professores, quais procedimentos seriam observados. Foi informado ainda, que, posteriormente, seria realizada uma entrevista.

Teve-se o cuidado de construir um instrumento para observação e análise das aulas (APÊNDICE A), que auxiliasse na observação da aplicação, ou não aplicação, dos PP selecionados.

Em todas as aulas o pesquisador chegou com antecedência e, em todas as aulas, ele esperou que o professor caracterizasse o término da aula, para somente então, encerrar a observação.

O pesquisador ficou a uma distância que o permitisse escutar os diálogos que acontecessem no espaço da aula, mas que não trouxesse nenhuma forma de constrangimento, nem para os alunos, nem para os professores. Essa preocupação e cuidado com o bem estar do entrevistado percorreu todas as etapas da pesquisa.

O pesquisador não participou de nenhuma das atividades da aula e teve o cuidado de transcrever todas as atividades e intervenções realizadas pelo professor. (APÊNDICE D).

Relacionado ainda, a opção por este método, conforme sinaliza Lüdke, André (1986, p. 26) “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um fenômeno” e ainda permite também que o pesquisador “[...] chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos, um importante alvo das pesquisas qualitativas”. A aproximação das perspectivas e da realidade prática dos sujeitos foi fundamental para tratar sobre a aplicação dos procedimentos, de forma coerente com a compreensão dos sujeitos.

Todavia, somente o método observacional, não nos possibilitaria contemplar os demais propósitos da pesquisa, como por exemplo, investigar, se professores de EF, que atuam com iniciação esportiva da modalidade basquetebol, em ambientes não formais de ensino, consideram os procedimentos selecionados como importantes para suas aulas e, identificar possíveis motivos que têm levado ou não, os professores a aplicarem os PP apresentados. Além

disso, corríamos o risco de caracterizar, a aplicação ou não dos procedimentos, apenas pela observação das aulas; o que poderia não sinalizar para a realidade dos fatos, ao longo de todo ano.

Por esta razão, optamos na pesquisa de campo, pela utilização de um segundo método: a análise de conteúdo.

O método análise de conteúdo já foi utilizado e adequado em outras pesquisas, que buscaram tratar a EF numa perspectiva pedagógica. Podemos citar a sua aplicação na dissertação de mestrado de Scaglia (1999), Morato (2007) e nas teses de doutoramento de Montagner (1999), Scaglia (2003) e Balbino (2005).

Segundo Bardin (2004 p. 37) este método caracteriza-se por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O método de análise de conteúdo segue três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987).

Na pré-análise, tem-se a organização do material, com a finalidade de determinar com quais estratégias serão coletados e recolhidos os dados e como as informações serão compostas para a análise posterior.

Orientados pelos objetivos do estudo e pelos referenciais teóricos organizados, a descrição analítica caracteriza-se, fundamentalmente pelos estudos aprofundados dos documentos que constituirão as partes essenciais e relevantes da investigação, a partir de procedimentos específicos de descrição do conteúdo coletado.

De acordo com Triviño (1987) na terceira etapa, mencionada como a fase de interpretação inferencial, as reflexões devem ser elaboradas com o apoio das fases anteriores e dos materiais que construíram as fontes de informação.

A amostragem, os cuidados e a forma como foi desenvolvida a análise e a interpretação das aulas, bem como os aspectos éticos da pesquisa serão tratados posteriormente.

Assim, pela análise de conteúdo das entrevistas, o objetivo diz respeito, a descobrir “o que está por trás” dos conteúdos explicitamente manifestos, significando os conteúdos latentes, que interessam para a pesquisa. As latências podem ser entendidas como os

aspectos que permanecem escondidos nas falas, que não se manifestam, estão ocultos, subentendidos, ou ainda, dissimulados nas respostas. Busca-se, assim, selecionar e inferir os aspectos e indicadores que interessa para melhor compreender a tema problematizado a ser pesquisado (MONTAGNER, 1999).

O objetivo do estudo é focar sua análise nos conteúdos latentes apresentados pelos documentos, no caso, a relação entre as aulas observadas e as entrevistas dos sujeitos.

Foram então realizadas entrevistas semi-estruturadas, a fim de atender as finalidades de:

- a) investigar se os professores consideram os procedimentos selecionados como importantes para suas aulas;
- b) identificar se os procedimentos são frequentemente utilizados pelos mesmos;
- c) identificar possíveis motivos, que têm levado, ou não, os professores a aplicarem os PP apresentados.

A fim de esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir, todos os PP (selecionados, observados, apresentados) foram discutidos com os professores, antecipadamente ou durante a entrevista. A entrevista foi realizada em local apropriado e de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

Os procedimentos metodológicos utilizados nos permitiram coletar dados de maneira sistemática e possibilitou, posteriormente organizá-los, tendo como base, experiências dos sujeitos no cenário da iniciação esportiva em basquetebol, manifestas pela observação das aulas e pela linguagem verbal dos professores.

3.2 Amostra

Como campo de investigação e faixa etária, respectivamente, tivemos 5 programas, de ambientes não formais de iniciação esportiva, especificamente em basquetebol, que contemplassem alunos com a faixa etária entre 7 e 13 anos de idade. A frente destes

programas, tínhamos 5 professores graduados em EF como responsáveis pelas turmas dos ambientes investigados.

Os cinco programas investigados foram:

- Sistema público (escolas de esporte da prefeitura);
- Terceiro Setor (Ong);
- Escola (como opção de atividade extracurricular);
- Clube (categoria não participante de campeonatos, ligas ou associações);
- Sistema S (SESC- Serviço Social do Comércio).

A opção pela idade dos alunos deve-se a vários fatores. Um deles foi o fato de ser esta, a idade em que se encontra a maioria das turmas de iniciação esportiva em basquetebol.

Outro importante fator é que, aos 7 anos, a criança já é capaz de mostrar-se razoavelmente sociabilizada, permitindo assim que “relações de troca, de cooperação e de competição entrem no seu jogo”. (FREIRE, SCAGLIA, 2003, p. 174). Próximo dos 9 anos supera-se por completo o egocentrismo e tem-se uma necessidade de comportamentos autônomos, além disso, nesta fase é importante para as crianças participar de uma equipe esportiva, estas já respeitam regras mais complexas, gostam de competir e passam a dialogar com mais frequência (FUENTES, BUÑUEL, 2002). Entre os 7 e 12 anos a criança encontra-se no período das operações concretas⁶. Neste período o desenvolvimento mental, caracterizado no período de vida anterior pelo egocentrismo intelectual e social é superado pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes de forma lógica e coerente. No plano afetivo, neste período, isto significa que será capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, de ter autonomia pessoal (BLOCK et al., 1999). Todos estes aspectos mencionados são relevantes para a compreensão e prática em MEC.

Os únicos critérios utilizados para a escolha dos professores foram atuar em ambientes não formais de ensino e terem a formação universitária completa. Conforme apontado nos estudos de Santana (2005, p. 68), “ainda que isso não seja garantia de competência, permite-

⁶ Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias, porém, o início e término de cada período dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é apenas uma referência para o estudo e não pode ser compreendido como uma norma rígida.

nos discutir, minimamente e independentemente dos resultados (não obstante esse não seja o objeto de estudo)”, se os PP preconizados pelas novas tendências, na área do conhecimento que trata o ensino das modalidades coletivas são preocupação em geral do curso de EF.

De igual modo com Santana (2005), optamos por investigar a prática pedagógica em ambientes de educação não formal, que não participassem de eventos esportivos intitulados como de nível de “competição”, (processos onde não há a seleção prévia de crianças, onde jogam apenas os melhores, onde o foco está na vitória). Investigamos então as de nível “escolinha”, (neste nível não há seleção de crianças, pois qualquer uma que se matricule, participa do processo de iniciação em basquetebol).

3.3 Aspectos Éticos da Pesquisa

O projeto de pesquisa deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, que aprovou⁷, sem restrições, o Protocolo de Pesquisa (ANEXO A), bem como aprovou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ANEXO B.

Foram entregues o TCLE para cada um dos sujeitos da entrevista, bem como foram tiradas quaisquer dúvidas sobre a participação dos sujeitos na pesquisa.

Os procedimentos adotados não apresentaram nenhum risco ou situação de desconforto previsível e, com relação à coleta de dados, o pesquisador assumiu o compromisso de manter sigilo e resguardar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.4 Forma de Análise dos Resultados

A análise dos dados se deu pela interpretação dos pesquisadores.

⁷ O projeto de pesquisa submetido teve o PARECER CEP: nº. 938/2007 e o CAAE: 0686.0.146.000.07

Para análise de resultados, as observações das aulas foram organizadas em forma de relatórios, que posteriormente foram analisados qualitativamente, de acordo com seus conteúdos. Todas as aulas foram transcritas, na íntegra. (APÊNDICE D).

A técnica utilizada para obter os conteúdos das mensagens foi a entrevista semi-estruturada. Diante das respostas às entrevistas (ver roteiro de entrevista no APÊNDICE B), o principal objetivo foi reunir um conjunto de respostas que pudessem representar uma determinada coletividade, e que, pudessem ainda, a partir do método proposto, “transformar as linguagens manifestas pelos entrevistados, ingênuos em relação à pesquisa mas conhecedores de seu ambiente, em linguagem acadêmica” (MONTAGNER, 1999, p. 73), e que confrontassem e dialogassem com as aulas observadas e com as teorias que embasaram cientificamente, a proposta deste estudo.

As entrevistas foram audiografadas e, concomitantemente, foi feita uma análise descritivo-interpretativa das respostas dos professores. As análises, categorizadas por cada um dos professores, encontram-se organizadas, juntamente com os dados obtidos nas observações das aulas, no (APÊNDICE C).

Tais procedimentos permitiram ao pesquisador observar as respostas e os dados obtidos nas observações, de acordo com cada tópico pesquisado, ou seja, com a aplicação ou não de cada procedimento pedagógico apresentado, bem como com a discussão das razões das constatações identificadas.

Reunimos então, o conjunto de dados coletados, organizados, sistematizados e analisados nas aulas observadas, relacionamos com os relatos organizados em forma de entrevistas semi-estruturadas e construímos um “diálogo”, uma reflexão dos dados com concordâncias ou contraposições com as teorias que compuseram o escopo teórico deste estudo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4 Apresentação de dados coletados e discussão dos resultados

Diferentemente da forma como foram organizadas as observações e entrevistas nos anexos, ou seja, por ordem dos professores, neste capítulo optamos por apresentar os dados obtidos nas observações e nas entrevistas, bem como as análises feitas – tanto a inferencial individual comparativa, quanto a inferencial coletiva – por ordem de discussão de cada um dos PP selecionados na pesquisa.

Vale mencionar que no Apêndice D constam o relatório, na íntegra, de todas as aulas observadas, com a idade que compreende a turma de alunos, tempo de duração da aula, tempo de duração das atividades, descrição das atividades, comentários gerais, apontamentos pedagógicos, e também constam os dados obtidos em todas as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (ANEXO C).

O conjunto de etapas que serão apresentadas contemplam:

- Caracterização dos entrevistados e objetivos atribuídos, por cada entrevistado, para seu programa de iniciação esportiva em basquetebol;
- A observação da aplicação ou não aplicação de cada um dos PP selecionados;
- Descrições analíticas individuais das entrevistas, que tratam sobre a aplicação dos PP;
- Análises inferenciais individuais comparativas, que tratam sobre a aplicação de cada um dos PP, traçando um diálogo entre dados coletados e escopo teórico;
- Análises inferenciais coletivas da aplicação dos PP.

A discussão e relação desses dados permitirão uma compreensão em como se dá, na prática, a aplicação dos PP, em ambientes de educação não formal de ensino de basquetebol.

4.1 Caracterização dos entrevistados e objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol

Entrevistado 1

Formação Superior em EF foi praticante da modalidade, na infância e na adolescência, tem 37 anos de idade e trabalha na escolinha de basquetebol da prefeitura.

O professor respondeu que os objetivos do seu programa são: trabalhar aspectos sociais, tais como respeito e convivência; aspectos cognitivos, tais como a compreensão do jogo, discutir os problemas do jogo e propor soluções para os problemas do jogo.

Entrevistado 2

Formação Superior em EF, foi praticante da modalidade, tem 60 anos de idade e trabalha num programa (Terceiro Setor) que integra a participação entre Ong, Indústria e Sistema S.

O professor respondeu que o programa tem um objetivo social, que busca: tratar o esporte como um conteúdo do lazer; propiciar o gosto pelo esporte e trabalhar os conteúdos de acordo com os objetivos do programa.

Entrevistado 3

Formação Superior em EF, foi atleta profissional da modalidade, tem 38 anos de idade e trabalha na escolinha de basquetebol de uma escola particular, como opção de atividade extracurricular.

O professor respondeu que, em relação aos objetivos do seu programa: inicialmente levar a criança a ter gosto pela prática. Depois, de acordo com seu desenvolvimento, procura dar estímulos para que elas se desenvolvam; aprendizado contínuo de vivência da modalidade; ensinar os fundamentos; praticar com prazer, com carinho. Destacou que o processo precisa ser prazeroso. Comentou ainda que na escola é muito diferente do clube. No clube a cobrança é bem maior.

Entrevistado 4

Formação Superior em EF, com pós-graduação em ginástica laboral, foi atleta da modalidade por muitos anos, tem 33 anos de idade e trabalha na escolinha de basquetebol de um clube.

O professor respondeu que os objetivos do seu programa são: permitir que as atletas tenham a vivência no basquete; trabalhar os fundamentos e a coordenação motora, de forma lúdica para levar as crianças a gostarem do basquetebol e propiciar integração, coletividade e auto-estima.

Entrevistado 5

Formação Superior em EF, nunca foi praticante da modalidade, tem 25 anos de idade e trabalha na escolinha de basquetebol no Sistema S.

O professor respondeu que o objetivo do seu programa é: introduzir uma prática de atividades físicas que os alunos gostem, para trabalhar os elementos do jogo de forma a torná-los aptos para jogarem.

4.2 A observação da aplicação, ou não aplicação, de cada um dos dez procedimentos pedagógicos selecionados; seguidos da descrição analítica, da análise inferencial individual comparativa e da análise inferencial coletiva, sobre a aplicação e justificativa dos dados coletados

4.2.1 PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO

4.2.1.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado 1	<p>Aula 1: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor comentou brevemente alguns lances do jogo. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 2: Os únicos momentos de discussão propiciados intencionalmente foram antes do coletivo, momento este em que o professor comentou brevemente sobre a participação de alguns alunos no festival de basquete, e quando comentou individualmente sobre o comportamento de um aluno no coletivo. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 3: Não houve momento de discussão propiciado intencionalmente aos alunos. Não houve diálogo entre os alunos nos momentos informativos da aula.</p>
Entrevistado 2	<p>Aula 1: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor informou sobre a festa de confraternização da turma e entregou o bilhete para os pais. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 2: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor comentou brevemente sobre a participação no festival e sobre como cada aluno se deslocaria para o festival (transporte). Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 3: Não houve momento de discussão propiciado intencionalmente aos alunos. Não houve diálogo entre os alunos.</p>
Entrevistado 3	<p>Aula 1: Não foram propiciados momentos de reflexão e diálogo durante a aula.</p> <p>Aula 2: Não foi propiciado durante a aula, nenhum momento de discussão ou de diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 3: Não foi propiciado durante a aula, nenhum momento de discussão ou de diálogo entre os alunos.</p>
Entrevistado 4	<p>Aula 1: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi quando o professor investigou o interesse dos alunos em participar do teste para as categorias de competição. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 2: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi quando o professor comentou sobre a possibilidade de abrir duas novas categorias de competição. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 3: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no alongamento, momento este em que o professor perguntou brevemente sobre as impressões dos alunos que participaram do teste. Não houve diálogo entre os alunos.</p>
	<p>Aula 1: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no início da aula, momento este em que o professor comentou brevemente sobre o fato de não ter a próxima</p>

Entrevistado 5	<p>aula devido o feriado. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 2: Os únicos momentos de discussão propiciados intencionalmente foram: no início da aula, momento este em que o professor fez a chamada e perguntou sobre a presença dos alunos no jogo de basquete de rua, e quando parou para falar sobre as vantagens de se fazer passes mais retos. Não houve diálogo entre os alunos.</p> <p>Aula 3: O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor perguntou aos alunos quem participaria do jogo amistoso. Não houve diálogo entre os alunos.</p>
---------------------------------	---

4.2.1.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e informou que aplica o procedimento, pois para ele o procedimento ajuda a compreender os problemas e situações do jogo, bem como auxilia na relação social entre os alunos. Disse que, na maioria das vezes, as discussões e reflexões acontecem durante a própria realização da atividade ou durante a resolução de um conflito.
Entrevistado 2	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Comentou que utilizou o procedimento com maior frequência no início do ano. “No início do ano isso é mais importante, mas no final os alunos não precisam mais desse tempo”.
Entrevistado 3	O professor relatou que nesta idade, de 7 a 13 anos, ele não utiliza o procedimento, pois para ele os alunos não têm maturidade. Justificou que a falta de maturidade se dá por conta da idade dos seus alunos. Para ele, acima dos 15 anos os alunos passam a ter maturidade para dialogar e refletir sobre o jogo, o processo, os problemas e conflitos. Afirmou que sua aula é “totalmente dirigida”.
Entrevistado 4	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Comentou que aplica o procedimento. Disse que lança questões e problemas para os alunos refletirem e no final tenta tirar uma conclusão com as crianças.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que nem sempre aplica o procedimento e que os momentos de diálogo, algumas vezes parte de uma iniciativa do professor, outras da iniciativa dos alunos. O professor comentou que predomina o formato de discurso, onde o professor comenta, orienta, transmite informações e os alunos assumem uma postura mais passiva no diálogo.

4.2.1.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor 1 disse que considera o procedimento relevante e que o aplica, com frequência, pois este auxilia os alunos na compreensão das situações e problemas do jogo.

Embora o professor relatasse que a aplicação acontece durante a própria atividade, ou diante do conflito, não constatamos, nas aulas observadas, nenhum momento propiciado de diálogo, onde os alunos fossem protagonistas

dos diálogos ou das reflexões. Os momentos de diálogo partiam de colocações do próprio professor, geralmente para transmitir algum recado, ou ainda para comentar algum aspecto pontual do jogo.

Entrevistado 2

O professor 2 considera o procedimento relevante no processo pedagógico e comentou que o aplicou, com maior frequência, apenas no início do ano, pois para ele, no final do ano os alunos não necessitam mais desse momento de reflexão e de diálogo propiciado pelo professor. Nas aulas observadas, os diálogos em grupo partiam sempre de informações que eram transmitidas pelo professor, ou de respostas do professor diante de dúvidas dos alunos. Logo, inferimos que não houve, nas aulas observadas, a aplicação do procedimento.

Entrevistado 3

Segundo o professor 3, este procedimento não é aplicado em suas turmas, pelo fato de alunos de 7 a 13 anos de idade não terem maturidade para lidar com este momento de reflexão e de diálogo. Afirmou que por esta razão, sua aula é totalmente dirigida, fato este constatado nas aulas observadas. A justificativa apontada pelo professor, para a não aplicação do procedimento, não condiz com as idéias defendidas pelos pesquisadores utilizados no estudo, pois estes defendem, que crianças, aos 7 anos, já são capazes de mostrar-se razoavelmente sociabilizadas, permitindo assim que relações de troca, de cooperação e de competição entrem no seu jogo (FREIRE E SCAGLIA, 2003), além de já terem capacidade de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes de forma lógica e coerente.

Entrevistado 4

O professor 4 considera importante a aplicação do procedimento nas aulas e afirma utilizá-lo com frequência. Disse ainda, que lança questões e problemas para os alunos refletirem, e, no final, tenta tirar uma conclusão com as crianças. Nas aulas observadas, o que foi constatado foram pausas para discursos do professor sobre os acontecimentos da aula, não sendo constatado, em nenhuma aula, o diálogo entre os alunos.

Entrevistado 5

O professor 5 disse que, embora considere o procedimento relevante, ele nem sempre o aplica, e acrescentou que, os momentos de diálogo, algumas vezes parte de uma iniciativa do professor, outras da iniciativa dos alunos. O professor comentou que predomina o formato de discurso, onde o professor comenta, orienta, transmite informações e os alunos assumem uma postura mais passiva no diálogo. O professor percebe a diferença entre propiciar momentos de diálogos aos alunos e de discursar para os alunos. Nas aulas observadas, constamos apenas os momentos de discurso, pois os alunos não dialogam, uns com os outros, como protagonistas, para resolverem ou refletirem problemas do jogo ou do ambiente.

4.2.1.4 Análise inferencial coletiva

As aulas de iniciação esportiva, independentemente da modalidade são todas

ricas em conflitos, em problemas, em atitudes, tanto de ordem motora, como de ordem cognitiva, afetiva, social e moral.

De acordo com Freire, Scaglia (2003) o conflito, quando tratado de forma pedagógica, leva os conhecimentos vivenciados para o plano da reflexão; leva os alunos a tomada de consciência. Como vimos na apresentação do procedimento, no capítulo 2, ao propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo, espera-se a tomada de consciência, e, espera-se assim, que as situações adversas do ambiente esportivo sejam convertidas em ricas e significativas experiências – não só para o jogo, mais também para suas vidas. Além disso, este procedimento contribuirá, de forma significativa, para a autonomia da criança e do grupo.

Ao relacionarmos os dados coletados na pesquisa, com as informações preconizadas pelas referências utilizadas, podemos dizer que existem alguns equívocos. Um deles, e talvez o principal seja o fato dos entrevistados não perceberem que, propiciar momentos de reflexão e diálogo implique em que a criança, ou grupo, e não o professor, sejam protagonistas das reflexões e diálogos, além da necessidade de prevalecer, na aplicação do procedimento, uma relação horizontal entre os personagens envolvidos.

O que verificamos com frequência foram momentos de discurso, onde o professor comenta algum assunto, ou transmite algum recado para os alunos. Mesmo nestes momentos, não havia diálogo entre os alunos. Algumas vezes havia curtos diálogos dos alunos com o professor, ou para tirar alguma dúvida da mensagem transmitida por este, ou para contar algum fato que tivesse acontecido no decorrer da semana do aluno.

Isso não quer dizer que o professor não possa participar deste processo. Ele pode, em determinadas situações, mediar ou auxiliar muito neste momento, mas não pode ser o protagonista do diálogo ou da reflexão. As crianças precisam dialogar entre elas, precisam verbalizar suas idéias e confrontá-las com as dos colegas.

É o processo de troca entre eles, diante de algum conflito, na busca de uma solução aos problemas do jogo ou do ambiente esportivo, e ainda, diante da reflexão de alguma conduta ou atitude positiva, que levará a criança a tomada de consciência. É este processo que possibilitará um aprendizado mais rico, significativo e consistente.

Durante todas as aulas do ano acontecem inúmeras situações e atitudes, tanto de ordem motora, como de ordem afetiva, social e moral. O professor precisa estar atento para intervir, sempre que julgar necessário, propiciando aos alunos este importante tempo de reflexão

e de diálogo.

Diante deste contexto foi possível inferir algumas considerações sobre a aplicação do procedimento que preconiza, *propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo*. A primeira é a de que a maioria dos professores tem convicção da importância do procedimento e convicção de que o aplicam. Nas aulas observadas, porém, não foi constatado nenhum momento de diálogo em que os alunos discutissem, com seus pares, qualquer tipo de conflito, seja de ordem técnico-tática, seja de ordem moral. Não constatamos também, nenhum momento propiciado para que os alunos discutissem estratégias, formas de organização ou elaboração de respostas para nenhuma das atividades propostas nas aulas, nem mesmo durante os jogos formais propostos, geralmente, no final das aulas. Praticamente todas as conversas observadas partiam do professor em forma de discurso, e, em quase todas às vezes, pretendiam sinalizar para a correção ou para traçar considerações sobre a aplicação correta dos fundamentos do jogo.

4.2.2 PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

4.2.2.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado 1	Aulas 1, 2 e 3: O professor não tinha nenhum planejamento registrado, consultado durante a aula, do processo, em nenhuma das aulas observadas. Isto não significa que o professor não tenha planejado as aulas. Indica apenas, que durante as aulas, nenhum material foi consultado.
Entrevistado 2	Aulas 1, 2 e 3: O professor não tinha nenhum planejamento registrado, consultado durante a aula, do processo, em nenhuma das aulas observadas. Isto não significa que o professor não tenha planejado as aulas. Indica apenas, que durante as aulas, nenhum material foi consultado.
Entrevistado 3	Aulas 1, 2 e 3: O professor não tinha nenhum planejamento registrado, consultado durante a aula, do processo, em nenhuma das aulas observadas. Isto não significa que o professor não tenha planejado as aulas. Indica apenas, que durante as aulas, nenhum material foi consultado.
Entrevistado 4	Aulas 1, 2 e 3: O professor não tinha nenhum planejamento registrado, consultado durante a aula, do processo, em nenhuma das aulas observadas. Isto não significa que o professor não tenha planejado as aulas. Indica apenas, que durante as aulas, nenhum material foi consultado.
Entrevistado 5	Aulas 1, 2 e 3: O professor não tinha nenhum planejamento registrado, consultado durante a aula, do processo, em nenhuma das aulas observadas. Isto não significa que o professor não tenha planejado as aulas. Indica apenas, que durante as aulas, nenhum material foi consultado.

4.2.2.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém comentou que é complicada sua aplicação neste grupo, uma vez que, a todo o momento têm alunos novos se inscrevendo no programa. Informou que existe um planejamento anual, mas que permanentemente ele é alterado, na intenção de adequar as aulas e conteúdos com as características dos alunos. Embora complicada a aplicação do procedimento, o professor ainda destacou que sempre há uma preocupação constante em propor aulas diferentes. Relatou que o planejamento contempla, basicamente, os fundamentos do jogo.
Entrevistado 2	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Explicou que existe um planejamento diário de todas as aulas. Neste planejamento o professor comentou que a prioridade está nos fundamentos do jogo e em buscar estratégias que levem o aluno à autonomia. Informou ainda que questões atitudinais estão contempladas no planejamento diário, denominados “tema do dia”, onde são tratados temas como amizade e respeito.
Entrevistado 3	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Para ele o planejamento facilita a seqüência do trabalho e facilita que o professor não se perca no processo, por exemplo, trabalhar um exercício ligado ao outro, um fundamento ligado ao outro. Disse que aplica o procedimento e que o planejamento é anual. O planejamento é uma diretriz que a escola exige no começo do ano. Seu planejamento consiste em trabalhar primeiro com os fundamentos iniciais (passe, drible, rebote, arremesso, fundamentos de defesa) e, a partir daí, vai aumentando o grau de dificuldade dos exercícios de acordo com a evolução do aluno. O planejamento acontece no início do ano e trata-se de um documento da EF, dividido pelas modalidades. O que muda durante o ano é o grau de dificuldade dos exercícios ligados aos fundamentos.
Entrevistado 4	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que sem planejamento não é possível atingir os objetivos. Comentou que existe um planejamento anual que é apresentado para a coordenação do clube e que faz um planejamento quinzenal que contempla os conteúdos trabalhados (os fundamentos e a coordenação motora).
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que aplica o procedimento em 90% das aulas. Destacou que o planejamento é flexível, por conta das características do ambiente não formal, em que há uma entrada e saída constante de novos alunos. Comentou ainda que há pouco tempo para planejamento de todas as aulas que ministra. Relatou que existe um planejamento anual (que ele disse não seguir) e que tem o hábito de planejar todas as unidades de aula. Por fim informou que a empresa não cobra o planejamento, que faz por considerar como um procedimento necessário no processo de iniciação esportiva.

4.2.2.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor 1 relatou que considera o procedimento relevante no processo pedagógico, mas comentou que, em virtude da constante troca de alunos, é muito difícil aplicá-lo com frequência. Informou que há um planejamento

anual, mas que também, pela constante troca de alunos, ele está sempre sofrendo alterações. Nas aulas não observamos nenhum documento, ou registro de aula, mas constatamos o que foi relatado pela professora na entrevista – a preocupação na diversificação das aulas ministradas. A adequação do planejamento anual foi citada pelo professor. Esta idéia vai ao encontro do que foi defendido no capítulo 2, de que o planejamento não pode ser algo “engessado”, estático, ou seja, de que é necessário atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.

O relato de que o planejamento contempla, basicamente os fundamentos do jogo, indica os conteúdos que são tratados, em destaque, ao longo do ano.

Entrevistado 2

O professor 2 relatou que considera o procedimento relevante no processo pedagógico. Nas três aulas observadas, o professor 2 não tinha, no momento, nenhum planejamento registrado, ou que tenha sido consultado durante a aula. Porém, na entrevista, o professor disse que existe um planejamento diário das aulas e informou que este planejamento contempla os fundamentos do jogo que serão trabalhados no dia, bem como questões atitudinais e estratégias que propiciem autonomia ao aluno. Percebemos na resposta do entrevistado a preocupação com questões sócio-educativas, como a preocupação com a autonomia do aluno. Nas aulas observadas, muitas vezes o professor explicava o exercício e os alunos o executavam, praticamente, sem nenhuma intervenção do professor (esse fato foi apontado pelo professor para demonstrar a autonomia do grupo).

Entrevistado 3

O professor relatou que existe um planejamento anual, até porque, segundo ele é uma exigência da escola. Considera o procedimento como sendo relevante e justifica seu posicionamento dizendo que facilita o direcionamento e condução do processo, facilita que trabalhe os fundamentos do jogo numa seqüência pedagógica adequada e facilita uma condução dos exercícios, do mais simples para os mais complexos – de acordo com a evolução do aluno. Percebe-se a preocupação em facilitar a preparação das aulas e em assegurar a unidade e coerência da ação pedagógica. Esta está totalmente centralizada na distribuição e organização de exercícios que trabalhem os fundamentos do jogo. Na pesquisa de campo não constatamos nenhum planejamento registrado ou consultado durante a aula.

Entrevistado 4

O professor 4 justificou a relevância do procedimento, apontando a importância deste para se atingir os objetivos. Embora não tenhamos constatado, durante as aulas observadas, nenhum planejamento ou registro; na entrevista o professor deixou claro que existe um planejamento anual que é apresentado para a coordenação do clube e acrescentou que, por conta própria ele faz um planejamento quinzenal, contemplando os conteúdos que serão trabalhados com os alunos. Fundamentalmente os conteúdos mencionados foram os fundamentos do jogo e exercícios para coordenação motora. Conforme apresentamos no capítulo 2, o planejamento direciona o processo de ensino e determina claramente os objetivos que o professor almeja com seu processo pedagógico. Há uma coerência com o que o professor mencionou como objetivos: trabalhar os fundamentos e coordenação motora dos alunos.

Entrevistado 5

Embora não disponha do tempo necessário para o planejamento, o professor 5 informou que planeja praticamente 90% de suas aulas, pois considera o procedimento relevante no processo. Informou que este é bastante flexível, característica que ele atribuiu por tratar-se de um ambiente de educação não formal. Nas aulas observadas não verificamos nenhum plano de aula ou registro. Informou ainda que existe um planejamento anual, mas que ele não o segue.

Ficou bastante claro que o procedimento, aplicado pelo professor, trata especificamente dos exercícios que serão trabalhados em cada unidade de aula. Percebemos em seu relato, o que já havia sido percebido no entrevistado 1, ou seja, a necessidade de atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana; além da preocupação em facilitar a preparação das aulas, selecionar o material didático, replanejar o trabalho diante de novas situações que possam surgir no decorrer do processo pedagógico.

4.2.2.4 Análise inferencial coletiva

A aplicação deste procedimento é fundamental em todos os processo de ensino-vivência e aprendizagem de qualquer modalidade esportiva.

O planejamento, teoricamente, inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, sendo considerado um meio para se programar as ações docentes, sendo também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. A não aplicação do procedimento pode acarretar em práticas repetitivas, incoerentes e sem objetivos concretos.

Não constatamos, nem nas aulas observadas, nem nas entrevistas, qualquer relação entre três importantes elementos: objetivos-planejamento-avaliação. Segundo Libâneo (1994), é preciso assegurar a unidade e coerência da ação pedagógica, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente ligada aos demais.

Não constatamos também a presença de uma competência mencionada no

escopo teórico do estudo, que indica a necessidade de compreensão e conhecimento do professor, para relacionar as situações cotidianas do ambiente esportivo com objetivos sócio-educativos.

Embora nenhum dos professores tenha relatado nas entrevistas, sobre a relação do procedimento com aspectos morais, afetivos e sociais, alguns deles, como o professor 1, sinalizaram esta preocupação nos objetivos do programa. Isso nos remete a seguinte questão: Será que os aspectos sócio-educativos têm recebido o mesmo tratamento nas aulas, que as questões ligadas ao ensino dos fundamentos? Nas respostas recebidas nas entrevistas fica muito clara a tendência das aulas focarem no ensino dos aspectos técnicos do jogo. Essa tendência não estará relacionada com os principais objetivos dos professores?

Os dados indicam que o planejamento não tem contemplado as preocupações ligadas ao referencial sócio-educativa e que, muitas vezes, o referencial técnico-tático está restrito a organização e sistematização de estratégias que contemplem o ensino e aperfeiçoamento dos fundamentos.

Nos relatos, também constatamos a defesa dos professores, de encarar o planejamento como um guia e não como instrumento inflexível. Este, na visão tanto dos professores, como das referências, deve auxiliar o processo e não enrijecê-lo. Podemos levantar uma outra hipótese: dos professores usarem a característica flexível do planejamento – o que é adequado e desejado – para justificar a falta de planejamento, como no caso do professor que disse que como variam muitos os alunos, há muita rotatividade, não dá pra planejar bem. Esse é típico caso que requer um planejamento flexível, mas não a falta de planejamento.

4.2.3 DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS

4.2.3.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado	<p>Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (2), brincadeiras (2) e o coletivo/jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), brincadeira (1) e o Jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p>
---------------------	---

1	Aula 3: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), brincadeiras (1) e o coletivo/jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
Entrevistado 2	Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analíticos (3), brincadeira (2) e jogo pré-desportivo (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve coletivo para identificar se há ou não distribuição tática ou posições clássicas definidas. Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analítico (1), brincadeiras (3) e situações de jogo (2). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve coletivo no final da aula. Aula 3: Foram utilizados: uma brincadeira e o coletivo (jogo formal). Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Foram utilizadas 2 diferentes estratégias
Entrevistado 3	Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analítico (1), brincadeira (1) e o jogo formal (1), no final da aula. Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analítico (1), e o jogo formal (1), no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Aula 3: Foram utilizados exercícios analíticos (2), sincronizado (1) e o jogo reduzido (1). Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
Entrevistado 4	Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (3) e analíticos (4). Não houve coletivo para identificar se há posições definidas. Foram utilizadas 2 diferentes estratégias. Aula 2: Foram utilizadas situações de jogo (5), brincadeira (1) e o jogo formal (1) no final da aula, As posições ofensivas dos jogadores foram definidas pelo professor no segundo jogo formal. Aula 3: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (5) e o jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.
Entrevistado 5	Aula 1: Foram utilizados exercícios analíticos (4), brincadeiras (1) e jogos pré-desportivos (2). Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analíticos (2), brincadeira (1) e o coletivo (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. O professor estipulou que os alunos mais altos marcassem mais próximos à cesta. Aula 3: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (7), brincadeiras (2) e situação de jogo 1x1 (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.

4.2.3.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor comentou que nesta idade não costuma “rotular” ou definir as posições táticas e que utilizar uma única estratégia tornaria o processo muito “maçante”. Comentou sobre como algumas vezes a cobrança dos pais interfere no processo, pois cobram por determinados tipos de aula ou pela definição precoce da posição tática dos filhos. Informou que, quando percebe “uma certa vocação”, em relação à posição tática acaba dando uma atenção especial, mas que assim mesmo diversifica.
---------------------------	---

Entrevistado 2	O professor relatou que as posições táticas não são definidas no início da aprendizagem, pois segundo ele, todos os alunos precisam passar por todas elas. “Eles vão se colocando onde gostam”. Comentou que quando vão disputar algum torneio têm dificuldade de formar equipes, uma vez que não há posições definidas. Quanto diversificar as estratégias pedagógicas, o professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, justificando que quanto mais diversificadas forem às estratégias, maiores serão as chances de levar um maior número de crianças a aprender. Comentou sobre a utilização de exercícios analíticos, situações de jogo e jogos pré-desportivos.
Entrevistado 3	O professor considera o procedimento importantíssimo no processo de iniciação em basquetebol. Ele afirma diversificar e justifica sua aplicação dizendo que o aluno precisa conviver com situações diversas e também para a aula não ficar chata. Destacou a importância da ludicidade nas aulas. Sobre a diversificação das posições táticas ele comentou que todos os alunos fazem todas as posições. Para ele, nessa idade, todos os alunos têm que saber fazer tudo, independentemente da estatura do aluno. O professor destacou que a especialização esportiva precoce na escola é um problema e que isso não acontece na escola.
Entrevistado 4	O professor disse ser fundamental diversificar as estratégias de ensino e afirmou aplicar o procedimento. Destacou a situação de jogo 2x1 por ser uma situação de jogo que dá vantagens ao aluno atacante (motivação de acreditar que pode, pois são maiores as possibilidades de êxito). Comentou que jamais vai iniciar o ano trabalhando o jogo numa situação de 5x5, pois os alunos não têm competências para jogar o jogo neste formato. O professor não acha correto priorizar posições táticas. Geralmente define posições quando vão participar de festivais. Acha importante diversificar as posições táticas, mas não são todas as alunas que conseguem se adaptar a todas as posições, comentando que alguns alunos se perdem e defendendo que isso depende da situação e do grupo.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Para ele quanto mais diversificadas forem as estratégias melhor para os alunos, pois cada aluno tem uma aceitação diferente e diversificar estratégias amplia as chances de atingir todos os alunos. Defende ainda que a aplicação do procedimento facilita a motivação dos alunos nas aulas e que, como tem alunos de diferentes idades é preciso estimulá-los de diferentes formas. A respeito da diversificação das posições táticas o professor comentou que tem o cuidado de explicar as características de cada posição e deixa que os alunos optem pelas posições que querem jogar. Relatou que por nunca ter treinado ou vivenciado a modalidade fora da faculdade tem um pouco de dificuldade de trabalhar aspectos táticos do jogo.

4.2.3.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor 1 considera a diversificação de estratégia como procedimento importante. Quanto ao posicionamento tático, acha importante diversificar. Relatou que existe uma cobrança dos pais para uma precoce definição, mas que o que ela acaba fazendo é dando uma atenção especial, quando percebe a vocação de alguma criança, em determinada posição.

Nas aulas observadas constatamos uma diversificação de estratégias, com predomínio dos exercícios sincronizados (5) e das brincadeiras (4) seguidos do jogo formal (3) e dos exercícios analíticos (2). Nas aulas observadas o

professor não trabalhou com nenhum jogo adaptado, seja ele o pré-desportivo ou o reduzido. Não trabalhou também com situações de jogo.

Claramente sinaliza para uma aula tradicional de ensino dos jogos coletivos: Parte de brincadeiras e exercícios que contemplam os fundamentos de forma isolada e encerra a aula com o jogo formal. Presença de componentes lúdicos em todas as aulas.

Entrevistado 2

Para o professor 2, todos os alunos precisam vivenciar todas as posições e, posteriormente, eles vão se posicionando de acordo com seus interesses. Defende também a importância de diversificar as estratégias, pois para ele, quanto mais diversificadas as estratégias, maiores são as chances de mais alunos aprenderem. Nas aulas observadas constatamos a diversificação de estratégias, com predomínio das brincadeiras (6) e dos exercícios analíticos (4), seguidos dos exercícios sincronizados (3) e dos jogos pré-desportivos (1) e jogo formal (1). Forte presença de conteúdos lúdicos. Não utilização de jogos reduzidos e apenas 1 jogo pré-desportivo.

Entrevistado 3

O professor 3 afirma diversificar as estratégias e justifica a necessidade do procedimento dizendo que o aluno precisa conviver com situações diversas, além do que, utilizar sempre as mesmas estratégias pode tornar as aulas chatas. Defendeu a diversificação das posições táticas e comentou que o contrário - a especialização precoce - é um equívoco que não acontece na escola. Nas aulas observadas constatamos a diversificação de estratégias, com predomínio dos exercícios sincronizados (5) e analíticos (4), seguidos do jogo formal (2) e das brincadeiras (1) e jogo reduzido (1). Embora o professor tenha destacado a ludicidade na entrevista, predominam nas aulas os exercícios sincronizados e analíticos. A aula do professor 3 também sinaliza para uma aula tradicional de ensino das MEC. Não foram utilizados, nas aulas observadas, jogos pré-desportivos e nem situações de jogo. O dia que o professor trabalhou com o jogo reduzido, no final da aula, havia apenas 4 alunos (e um deles optou por não participar do “jogo final”).

Algumas aulas, como não havia 10 crianças, o coletivo era jogado 3x3 ou 4x4. Estes não foram registrados como situações de jogo, ou como jogos reduzidos, pelo fato de caracterizarem-se como jogos formais: foram jogados sempre no final da aula, o professor apitava o jogo, era jogado na quadra inteira, eram sempre as mesmas crianças que participavam da dinâmica, esta era ininterrupta.

Entrevistado 4

O professor não acha correto priorizar posições táticas. Embora considere importante diversificar as posições táticas, o professor comentou que nem todos alunos se adaptam em qualquer posição. Ele acha fundamental e afirma diversificar as estratégias pedagógicas, destacando situações de 2x1 por tratar-se de uma situação que permite um maior número de êxito ao aluno. Esta idéia é defendida por muitos autores, dentre os quais destacamos Greco (1998). Nas aulas observadas constatamos a diversificação de estratégias, com predomínio dos exercícios analíticos (9) e situações de jogo (5), seguidos dos exercícios sincronizados (4) do jogo formal (2) e das brincadeiras (1). Há um predomínio de estratégias voltadas para o princípio analítico sintético, pois entre exercícios analíticos e sincronizados constatamos 14 dos 21 exercícios utilizados pelo professor nas 3 aulas observadas. Logo, há um predomínio de uma

pedagogia tradicional.

Entrevistado 5

As idéias do professor 5, em relação à aplicação do procedimento são muito parecidas com as idéias do professor 2. Para ele quanto mais diversificadas forem as estratégias melhor para os alunos, pois cada aluno tem uma aceitação diferente, e, diversificar estratégias amplia as chances de atingir todos os alunos. Defende ainda que a aplicação do procedimento facilita a motivação dos alunos nas aulas e que, como tem alunos de diferentes idades é preciso estimulá-los de diferentes formas. Quanto à diversificação das posições táticas o professor comentou que tem o cuidado de explicar as características de cada posição e deixa que os alunos optem pelas posições que querem jogar. Nas aulas observadas constatamos a diversificação de estratégias, com predomínio dos exercícios analíticos (13) e brincadeiras (4), seguidos dos exercícios sincronizados (3), jogo formal (1), pré-desportivo (1) e situação de jogo (1). O professor somente não utilizou os jogos reduzidos. Também percebemos um predomínio do princípio analítico sintético. Das 23 atividades observadas, 16 eram exercícios analíticos ou sincronizados. Novamente constatamos o predomínio de uma Pedagogia Tradicional.

4.2.3.4 Análise inferencial coletiva

No texto apresentado no capítulo 2, que trata dos procedimentos, a diversificação das ações e tarefas como contribuição à formação e desenvolvimento geral da criança tem sido defendida quase de forma unânime entre os pesquisadores ligados à iniciação esportiva.

Conforme o que foi defendido por alguns entrevistados e pelas referências é importante trabalhar as habilidades e a lógica técnico-tática, desde o início, em contextos variáveis, de maneira que solicite diferentes formas de execução, trabalhando para isso, com diversificadas estratégias. Desta forma diversificaríamos o número de situações problemas, o que supostamente poderá contribuir para um processo de ensino mais rico.

Além disso, a diversificação de estratégias e posições táticas contribui para o estímulo e desenvolvimento de múltiplas competências (Balbino, 2001, 2005) evitando-se assim a equivocada prática da especialização esportiva precoce.

Nas aulas observadas constatamos a aplicação do procedimento por todos os professores, ou seja, todos ministram aulas diversificadas. Porém, um fato nos chamou a atenção: o predomínio das estratégias ligadas ao princípio analítico-sintético em relação às demais

estratégias.

Das 88 atividades observadas, 68 compreendiam exercícios analíticos, sincronizados e brincadeiras (estas últimas, geralmente compreendendo fundamentos do jogo de forma isolada). Se somarmos a esses, os 9 jogos formais, temos 77 atividades. Restaram 11 atividades entre jogos pré-desportivos, jogos reduzidos e situações de jogo.

São justamente, estas três últimas estratégias, as mais defendidas pelas NTPE nas MEC, pois elas permitem trabalhar os fundamentos em articulação a lógica interna do jogo de basquetebol, em uma situação - de cooperação/oposição, finalização e aplicação significativa das ações técnico-táticas - de forma mais simplificada, ou seja, permitem que os elementos do jogo sejam vivenciados em situações com o grau de complexidade condizentes as características e necessidades dos alunos.

Apenas um dos professores utilizou o jogo reduzido, e foi apenas uma vez. Esta estratégia tem sido fortemente defendida por praticamente todos os autores que defendem as novas tendências.

A respeito da diversificação de posições táticas prevaleceu a aplicação e a idéia de que os alunos precisam vivenciar as diferentes posições mencionaram também, que nesta idade, não se deve especializar o aluno em uma determinada função no jogo.

O procedimento que preconiza diversificar estratégias e posições táticas é aplicado, contudo há um predomínio de atividades que não estimulam no aluno a inteligência da lógica tática do jogo e que não trabalham os fundamentos em articulação da tática.

4.2.4 PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA-APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS

4.2.4.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado	<p>Aula 1: Das 6 atividades propostas na aula, três se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas: as duas brincadeiras (pega-pega e queimada ameoba) e o coletivo no final da aula.</p> <p>Aula 2: Das 4 atividades propostas, duas se caracterizavam como jogos e/ou situações</p>
---------------------	--

1	problemas (A queimada e o coletivo). Aula 3: Das 4 atividades propostas, duas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira de agrupamento e o coletivo).
Entrevistado 2	Aula 1: Das 8 atividades propostas, 3 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira de agrupamento e o coletivo). Aula 2: Das 7 atividades propostas, 4 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (as duas brincadeiras e as duas situações de jogo). Aula 3: Das 2 atividades propostas, ambas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e o coletivo).
Entrevistado 3	Aula 1: Das 5 atividades propostas, 2 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e o coletivo final). Aula 2: Das 4 atividades propostas, 1 se caracterizava como jogos e/ou situações problemas (o jogo formal no final da aula). Aula 3: Das 4 atividades propostas, 1 se caracterizava como jogos e/ou situações problemas (o jogo reduzido no final da aula).
Entrevistado 4	Aula 1: Das 7 atividades propostas, nenhuma se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas. Aula 2: Das 7 atividades propostas, todas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas. Aula 3: Das 7 atividades propostas, somente o coletivo se caracterizava como jogos e/ou situações problemas.
Entrevistado 5	Aula 1: Das 7 atividades propostas, 3 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e os dois jogos pré-desportivos). As outras 4 atividades foram exercícios analíticos. Aula 2: Das 6 atividades propostas, 2 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e o coletivo). Aula 3: Das 11 atividades propostas, 3 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (as duas brincadeiras e situação de jogo 1x1).

4.2.4.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor disse que propõe atividades com situações-problema para os alunos resolverem e que considera o procedimento relevante. Não disse priorizar a sua aplicação, mas sim utilizar situações-problema no processo.
Entrevistado 2	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e afirmou aplicá-lo em suas aulas. Considera o procedimento importante, pois oferece ao aluno a oportunidade de resolver os problemas do jogo. “O aluno não vai driblar cones durante o jogo”. O professor afirmou priorizar a utilização de situações-problema, pois levará o aluno a autonomia para resolver os problemas do jogo.
Entrevistado 3	Para o professor é muito cedo trabalhar com jogos imprevisíveis e situações problemas. Ele disse que até trabalha, mas muito pouco, pois prioriza o trabalho com os fundamentos do jogo de forma analítica. Afirma que a ênfase do processo é no aprendizado dos fundamentos.
Entrevistado 4	O professor afirmou que prioriza, nesta idade, o aprendizado dos fundamentos (frisou que o objetivo está no aprendizado e não no aperfeiçoamento) e o predomínio das estratégias estão voltadas para trabalhar os fundamentos de forma lúdica, mas não através de situações problemas (imprevisíveis).
Entrevistado	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que utiliza muito nas aulas jogos para trabalhar os fundamentos do jogo. Destacou

5	os jogos de pega-pega defendendo que estes levam os alunos a pensarem no gesto técnico de forma não fechada, isolada.
----------	---

4.2.4.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor considera relevante o procedimento, mas disse mesclar jogos e situações-problema com exercícios e tarefas previsíveis. Nas aulas observadas constatamos este equilíbrio. Das 14 atividades, 7 eram jogos / situações problema e as outras 7 não.

Entrevistado 2

Para o professor 2, que afirma aplicá-lo, o procedimento é importante porque oferece ao aluno a possibilidade de aprender a resolver, de forma autônoma, os problemas do jogo, em uma situação mais condizente às características da modalidade. Nas aulas observadas constatamos um equilíbrio entre jogos / situações-problema e tarefas previsíveis. As situações-problema se destacam nas brincadeiras. Das 17 atividades, 9 eram tidas como situações-problema. Destas, 6 eram brincadeiras. 3 atividades contemplavam a unidade do jogo.

Entrevistado 3

O professor 3 afirma que a prioridade está no aprendizado dos fundamentos. Para trabalhar com os fundamentos ele prioriza situações previsíveis. De acordo com seu relato, ele até utiliza situações-problema, mas prioriza o ensino dos fundamentos por meio de exercícios analíticos. Sua afirmação foi constatada nas aulas observadas. Das 13 atividades, apenas 4 tratavam de situações-problema. Todas as demais, ou eram exercícios analíticos ou eram sincronizados.

Entrevistado 4

O professor 4 também afirmou que a ênfase do processo concentra-se no aprendizado dos fundamentos e que o predomínio das estratégias não são baseadas em situações-problema. Da mesma forma que o professor 3, sua afirmação também foi constatada nas aulas observadas. Das 21 atividades propostas, 8 eram situações-problema. As outras 13 tratavam-se ou de exercícios analíticos ou de exercícios sincronizados.

Entrevistado 5

O professor 5 considera o procedimento relevante no processo pedagógico. Relatou que utiliza muitos jogos para trabalhar os fundamentos do jogo. Nas aulas observadas constatamos um predomínio de situações previsíveis. Das 24 atividades, 16 são exercícios analíticos ou sincronizados e apenas 8 são jogos / situações-problema.

4.2.4.4 Análise inferencial coletiva

Inúmeros estudos têm defendido a inserção e predominância dos jogos e situações-problema no processo de ensino-vivência e aprendizagem das MEC. Além de desempenhar funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil e satisfazer necessidades importantes da criança, como a de movimento, de ação; a sua aplicação permite um processo mais rico, diversificado e condizente às características da criança. Além disso, facilita integrar o referencial técnico-tático com o sócio-educativo.

O basquetebol depende, prioritariamente, das escolhas técnicas para situações específicas do jogo. Diante desta característica, não faz sentido um processo pautado, predominantemente, em situações previsíveis, pois estas não contemplam escolhas, são pobres em tomadas de decisão, em aleatoriedade de acontecimentos – características essas essenciais à modalidade.

Um modelo balizado unicamente por exercícios analíticos e sincronizado afasta-se de uma das principais características das MEC, a imprevisibilidade.

Nos dados coletados, o que constatamos foi o predomínio justamente dessas duas estratégias. Foram 32 exercícios analíticos e 20 exercícios sincronizados, contra, por exemplo, 2 jogos pré-desportivos, 1 jogo reduzido, 9 jogos formais e 8 situações de jogo.

Quando tratamos de todas as estratégias, observamos um certo equilíbrio entre jogos e situações-problema (43) e exercícios e tarefas previsíveis (52). Porém ainda prevaleceram as situações previsíveis.

Foram considerados como jogos e situações-problema, todos os tipos de jogos (formal, reduzido e pré-desportivo), praticamente todas as brincadeiras e todas as situações de jogo. Estes estimulam processos criativos, produzem um rico acervo de possibilidades de respostas (motoras-intelectuais-afetivas-sociais-morais-éticas) e são ricos em tomadas de decisão; diferentemente de situações previsíveis, onde as respostas são fechadas, pré-determinadas, são pobres em tomadas de decisão e produzem um pobre acervo de possibilidades de resposta.

4.2.5 PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE

4.2.5.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado 1	<p>Aula 1: Tirando o coletivo final (jogo formal) toda aula foi baseada em exercícios com ênfase nos aspectos técnicos do jogo</p> <p>Aula 2: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo realizado no final da aula.</p> <p>Aula 3: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo realizado no final da aula.</p>
Entrevistado 2	<p>Aula 1: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o jogo pré-desportivo.</p> <p>Aula 2: A única atividade, dentre as 7, que contemplava a lógica tática do jogo foi à situação de jogo 3x3.</p> <p>Aula 3: Das duas atividades, a brincadeira não contemplava a lógica tática do jogo.</p>
Entrevistado 3	<p>Aula 1: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo no final da aula.</p> <p>Aula 2: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi coletivo no final da aula.</p> <p>Aula 3: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o jogo reduzido no final da aula.</p>
Entrevistado 4	<p>Aula 1: Nenhuma atividade contemplava a lógica tática do jogo.</p> <p>Aula 2: Das 7 atividades propostas, 4 estimulavam no aluno a inteligência da lógica tática do jogo.</p> <p>Aula 3: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo no final da aula.</p>
Entrevistado 5	<p>Aula 1: A única atividade que contemplou, parcialmente, a lógica tática do jogo foi o segundo jogo pré-desportivo. Parcialmente, pois o alvo para atacar era o mesmo que tinham que defender.</p> <p>Aula 2: A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo no final da aula.</p> <p>Aula 3: Nenhuma das 11 atividades contemplou por inteiro a lógica tática do jogo.</p>

4.2.5.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	<p>O professor considera dois momentos muito relevantes no processo de iniciação em basquetebol: o treinamento dos fundamentos de forma fragmentada e o jogo formal. Relatou que as crianças querem somente jogar, mas disse que para isso precisam aprender os fundamentos do jogo. Afirmou que “só nos jogos não é possível aprender as</p>
---------------------------	---

	individualidades do jogo”. O professor informou que com esta turma ele não tem aplicado muito o procedimento. Segundo ele seria muito difícil, pois há crianças que teriam até mesmo dificuldades em identificar os problemas do jogo. Neste momento tem investido mais em exercícios para os fundamentos.
Entrevistado 2	O professor disse que nessa idade o objetivo não é a formação de equipes. Por isso, embora ele trabalhe com estratégias que estimulem a inteligência da lógica tática do jogo afirmou que a prioridade está nos fundamentos do jogo. Durante a entrevista ele destacou que priorizando a inteligência da lógica tática do jogo, em oposição à ênfase na técnica da modalidade corre-se o risco de “pular fases do processo de aprendizagem” e ter um prejuízo na execução dos fundamentos. Deixou claro que a prioridade do processo está nos fundamentos.
Entrevistado 3	Para o professor a aplicação deste procedimento depende da idade dos alunos e do ambiente (escola ou clube). Na iniciação a ênfase está no aprendizado e correção do fundamento e não da lógica tática da modalidade. Para o professor é na prática do jogo que o aluno vai, futuramente, aprender à lógica do jogo. Para ele ainda é muito cedo para priorizar a lógica tática do jogo. Neste idade, para ele, ainda falta maturidade para os alunos. O professor defende a idéia de que o aluno que chegar ao treinamento com os fundamentos fixados levará vantagens para se adaptar, pois os fundamentos são “o carro chefe”. Justificou ainda que nessa idade os alunos têm mais facilidade para assimilar novos conhecimentos e, por isso, o professor tem que aproveitar e passar o maior número de informações e correções dos fundamentos.
Entrevistado 4	O professor disse que prioriza estratégias que trabalhem o aprendizado dos fundamentos e não da lógica tática do jogo. Em relação à lógica do jogo o professor comentou que trabalha mais na teoria do que na prática. Trabalha com jogos menos complexos que estimulem a lógica tática do jogo, mas o que predomina nas aulas são estratégias que dão ênfase no ensino dos fundamentos. “Se eu colocar uma menina que não sabe fazer nada não sai...” Ele defende que primeiro precisa haver uma vivência e compreensão dos fundamentos. Relatou ainda que existe uma cobrança constante dos alunos pelo jogo e que, por conta dessa cobrança, acaba algumas vezes dando mais jogos.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém reconhece que prioriza as estratégias voltadas para a ênfase no ensino dos fundamentos. O professor relatou que percebe a contradição e que acredita que isso se dê pelo fato da literatura da qual teve acesso estar fortemente voltada para trabalhar com os fundamentos de forma fragmentada e voltada somente para os aspectos técnicos do jogo. Relatou ainda que na graduação as disciplinas que eram voltadas ao ensino dos esportes coletivos trabalharam somente os aspectos técnicos de forma isolada e não discutiam estratégias para se trabalhar a inteligência da lógica tática do jogo.

4.2.5.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor 1 considera que os dois momentos são muito relevantes no processo de iniciação da modalidade: “o treinamento dos fundamentos de forma fragmentada e o jogo formal”.

São justamente estas duas, as principais características de uma aula tradicional.

Para o professor, só os jogos não permitem o aprendizado das particularidades do jogo. O professor afirma que, nesta turma, não tem aplicado muito o procedimento e que tem investido em exercícios para o ensino dos fundamentos,

mesmo porque, segundo ele seria muito difícil, pois existem crianças na turma que teriam até mesmo dificuldades em identificar os problemas do jogo.

A defesa dos autores para utilização do procedimento contempla, justamente, um aprendizado que agregue o como fazer às razões de fazer. Trata-se de um aprendizado mais significativo, onde o aluno compreende e escolhe por uma determinada forma de reagir frente ao problemas identificados. Logo estimulam o aluno a identificar problemas do jogo. Esse modelo, defendido pelos autores pesquisados, produz rico acervo de possibilidades de respostas (motoras-intelectuais-afetivas-sociais-morais-éticas) diferentemente do modelo que enfatiza o ensino fragmentado dos fundamentos do jogo.

Nas aulas observadas, a única estratégia que contemplava a lógica tática do jogo foi, de fato, os coletivos realizados no final de todas as aulas.

Entrevistado 2

Para o professor 2, a prioridade do processo também está no aprendizado dos fundamentos do jogo. Acrescentou ainda, que um processo onde se priorize a inteligência tática em oposição ao ensino dos fundamentos, pode acarretar em prejuízos ao ensino dos fundamentos.

Nas aulas observadas, das 16 atividades propostas pelo professor, apenas 3 contemplavam a lógica tática do jogo de basquetebol, o que caracteriza, claramente, uma abordagem tradicional de ensino do basquetebol, onde a ênfase está no tempo dedicado à aprendizagem das técnicas específicas descontextualizadas de sua lógica tática.

Entrevistado 3

Para o professor 3, no processo de iniciação a ênfase também está no ensino e na correção dos fundamentos, e não na lógica tática do jogo. Ele justifica seu posicionamento dizendo que, nesta idade, falta maturidade para os alunos. O professor defende a idéia de que o aluno que chegar ao treinamento com os fundamentos fixados levará vantagens para se adaptar, pois os fundamentos são "o carro chefe".

Nas aulas observadas, das 13 atividades propostas pelo professor, apenas 3 contemplavam a lógica tática do jogo de basquetebol. Estas 3 foram à última atividade das 3 aulas observadas (2 vezes o coletivo e 1 vez um jogo reduzido). Os dados coletados sinalizam claramente uma abordagem tradicional de ensino do basquetebol, onde a ênfase está no tempo dedicado à aprendizagem das técnicas específicas descontextualizadas de sua lógica tática.

Entrevistado 4

O professor 4 disse que trabalha com jogos menos complexos que estimulam a lógica tática do jogo, mas afirmou que predomina nas suas aulas as estratégias que dão ênfase no ensino dos fundamentos. Comentou que uma das razões de trabalhar com jogos é a cobrança constante dos alunos por esta estratégia. Para ele, primeiro os alunos precisam mesmo é compreender e vivenciar os fundamentos.

Nas aulas observadas, das 21 atividades propostas pelo professor, apenas 5 contemplavam a lógica tática do jogo de basquetebol. Assim como nas demais coletas, os dados sinalizam claramente uma abordagem tradicional de ensino do basquetebol, onde a ênfase está no tempo dedicado à aprendizagem das técnicas específicas descontextualizadas de sua lógica tática.

Entrevistado 5

O professor 5 foi o único que considerou o procedimento como relevante no processo de iniciação ao basquetebol. Porém reconhece que prioriza as estratégias voltadas para a ênfase no ensino dos fundamentos. Nas aulas observadas, das 24 atividades propostas pelo professor, apenas 2 contemplavam a lógica tática do jogo de basquetebol. O professor relatou que percebe a contradição e que acredita que isso se dê pelo fato da literatura da qual teve acesso estar fortemente voltada para trabalhar com os fundamentos de forma fragmentada e voltada somente para os aspectos técnicos do jogo. Relatou ainda que na graduação as disciplinas que eram voltadas ao ensino dos esportes coletivos trabalharam somente os aspectos técnicos de forma isolada e não discutiam estratégias para se trabalhar a inteligência da lógica tática do jogo.

Neste relato observamos o problema destacado na introdução do estudo, que tratava da questão do pouco aproveitamento dos achados de pesquisas, ou seja, a não transferência da teoria para a prática, fazendo com que, o professor de EF não usufrua, em toda sua totalidade, dos avanços científicos existentes.

4.2.5.4 Análise inferencial coletiva

As NTPE no ensino das MEC defendem a articulação do ensino da técnica e tática, evitando assim, separar temporalmente e metodologicamente os aspectos técnicos e táticos. Sinalizam ainda para que os praticantes, mais do que reproduzir certos gestos esportivos, comportem-se ativamente no jogo, compreendendo as razões de fazer determinado movimento, criando ações táticas individuais e reagindo intencionalmente para modificar a evolução de uma situação do jogo, num sentido favorável para si e para sua equipe.

Conforme sinalizado pelas referências do estudo, esta nova forma de conceber o ensino das MEC rediscute a técnica, aliada à discussão da tática e sinaliza que, para jogar bem, não basta executar de forma eficiente os fundamentos do jogo. Para Garganta (1995), além disso, é necessário contribuir de forma cooperativa e inteligente para o sucesso do empreendimento coletivo. Segundo Daolio (2002), para isso, o jogador deverá se confrontar com estímulos que lhe permita adaptar-se a situações dinâmicas que acontecem no jogo, a fim de resolver os constantes problemas que surgem, além de ter de combinar suas ações e interesses com os objetivos do grupo.

Por esta razão a seleção deste procedimento. Sinalizar para uma abordagem pedagógica que priorize, na iniciação esportiva, estratégias pedagógicas que incentivem no aluno a inteligência tática do jogo em oposição à ênfase no ensino fragmentado da técnica.

Não que as possibilidades dos exercícios, a fim de estimular os fundamentos devam ser desconsiderados; eles apenas não devem ser privilegiados, de acordo com Freire e Scaglia (2003), em detrimento das possibilidades do jogo.

Na pesquisa, o que identificamos foi o predomínio de um processo de ensino do basquetebol ainda caracterizado pela fragmentação do jogo nos seus elementos técnicos.

Das 88 atividades observadas, somente 16 contemplavam a lógica tática; a essência, a unidade do jogo de basquetebol, ou seja, somente 16 contemplavam os elementos característicos, as exigências primordiais e a lógica interna da modalidade, tais como: um alvo para atacar e outro para defender; a presença de parceiros e de adversários; constantes situações de finalização; um espaço delimitado onde são realizadas as ações do jogo; regras estabelecidas e a diversidade de ações simultâneas e imprevisíveis.

Todos os professores têm o fundamento como o principal elemento do processo pedagógico. Tirando o professor 5, todos defendem que a ênfase deva estar no aprendizado dos fundamentos de forma fragmentada e descontextualizada da tática. Isso foi constatado, não somente nas aulas observadas, como também nas entrevistas.

Podemos então inferir que todos os professores estão balizados por uma abordagem tradicional de ensino das MEC. Este modelo de ensino, conforme mencionado no primeiro capítulo, parece ainda predominar diante das NTPE, que preconizam a necessidade de confrontar os alunos com problemas técnico-táticos adequados às suas possibilidades.

As entrevistas referentes a esse procedimento parecem ser emblemáticas para ilustrar a presença do paradigma tradicional na iniciação em basquetebol. Reforça a crença geral de que o importante é o fundamento bem feito e não aplicação deste no contexto de jogo; reforça a concepção de técnica e tática como coisas distintas, até mesmo desassociadas na hora de organizar, sistematizar e aplicar aulas e, mais ainda, como processos seqüenciais: primeiro a técnica, depois a tática.

As análises ilustram novamente o distanciamento entre teoria e prática, ou seja, um distanciamento dos avanços científicos ligados ao ensino das MEC, com a ação dos professores.

4.2.6 PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO

4.2.6.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado 1	Aula 1: Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades. Aula 2: Na queimada o professor acrescentou uma bola. Esta alteração modificou a dinâmica da brincadeira e o envolvimento dos alunos. Aula 3: Houve uma modificação no coletivo final (mini basquetebol). Para finalizar, todos alunos, obrigatoriamente teriam que receber, no mínimo, um passe.
Entrevistado 2	Na aula 1 e na aula 3: Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades. Na aula 2: Houve modificações na estrutura da brincadeira nunca três e também na brincadeira de atravessar a bola driblando. Nenhuma delas contemplava a unidade do jogo.
Entrevistado 3	Na aula 1 e na aula 3: Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades. Na aula 2: Durante o coletivo o professor mudou duas crianças de equipe.
Entrevistado 4	Não houve modificação na estrutura de nenhum dos jogos propostos, em nenhuma das três aulas.
Entrevistado 5	Na aula 1 e na aula 3: Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades. Na aula 2: Houve modificações na estrutura (tanto na brincadeira como no jogo formal).

4.2.6.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, pois ajuda a resolver alguns problemas de ensino, como algumas situações em que seria difícil ensinar sem modificar o jogo.
Entrevistado 2	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Informou que faz as modificações na estrutura do jogo, geralmente com o objetivo de aumentar o grau de dificuldade das situações-problemas dos jogos. Para ele, isso leva a criança a pensar mais sobre os problemas do jogo. Destacou a importância do procedimento para fazer com que a atividade não seja “nem tão fácil e nem tão difícil”.
Entrevistado 3	O professor considera o procedimento relevante, porém afirma que faz muito pouco, pois para ele o importante é a execução dos fundamentos. Acredita que este procedimento seja mais importante numa outra idade e com outro foco, por exemplo, em categorias de treinamento. Sua primeira e principal preocupação está na qualidade da execução dos fundamentos. Comentou que na iniciação alguns alunos têm inclusive dificuldade de

	trabalhar com exercícios sincronizados, por isso, trabalha muito pouco com jogos.
Entrevistado 4	O professor destacou o procedimento para garantir a motivação dos alunos durante as aulas e destacou a questão do equilíbrio entre os resultados. O professor considera o procedimento relevante somente no início do processo de iniciação em basquetebol. No final do processo de iniciação o professor disse que precisa preparar os alunos para os processos seguintes de seleção do clube, o que o leva a trabalhar menos com adaptações e dizendo que aplica mais o jogo propriamente dito.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que aplica e disse: “O professor está lá para isso”. Afirmou aplicar o procedimento constantemente.

4.2.6.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

Para o professor 1 o procedimento é relevante, pois facilita a resolução de problemas pontuais de ensino. O procedimento foi constatado duas vezes; primeiro quando o professor acrescentou uma bola em uma das brincadeiras, e segundo, quando acrescentou uma nova regra no decorrer do jogo formal. Dentre todas as estratégias utilizadas pelo professor, 7 compreendiam jogos ou brincadeiras. Por duas vezes estas sofreram modificações.

Entrevistado 2

O professor 2 disse que considera o procedimento relevante no processo, destacando a possibilidade deste fazer com que a atividade não seja “nem tão fácil e nem tão difícil”. Essa idéia vai ao encontro do que foi preconizado nas referencias, ou seja, da necessidade de adequar o desafio, de forma que este seja condizente com as características e possibilidades dos alunos envolvidos no processo. O professor também comentou que sua aplicação está envolvida com o objetivo de aumentar o grau de dificuldade das situações-problemas dos jogos. Nessa direção, Reverdito e Scaglia (2007) defendem que qualquer modificação provocada nos elementos do jogo, por mais simples que seja, irá gerar uma série de desordem em sua estrutura organizacional. Essa mudança levará o aluno a buscar, no plano cognitivo-motor, estabelecer uma nova ordem. Nas aulas observadas, das estratégias utilizadas pelo professor, 8 compreendiam jogos ou brincadeiras. Por duas vezes estas sofreram modificações.

Entrevistado 3

O professor 3, embora considere o procedimento importante, afirma que pouco o aplica, pois para ele o importante é a execução dos fundamentos. Acredita que este procedimento seja mais importante numa outra idade e com outro foco, por exemplo, em categorias de treinamento. Comentou que na iniciação alguns alunos têm inclusive dificuldade de trabalhar com exercícios sincronizados, por isso, trabalha muito pouco com jogos.

Uma das razões defendidas para a aplicação deste procedimento baseia-se justamente na tentativa de modificar a complexidade do jogo e permitir a participação efetiva do aluno na atividade. Porém, como a ênfase deste professor concentra-se na reprodução de modelos, na busca da técnica perfeita, podemos dizer que sua resposta é coerente com

seus objetivos. Nas aulas observadas, das estratégias utilizadas pelo professor, 4 compreendiam jogos ou brincadeiras. Por apenas um vez estas sofreram modificações. Esta modificação foi a troca de equipes entre duas crianças.

Entrevistado 4

O professor 4 destacou a relevância do procedimento, por este garantir a motivação dos alunos e por permitir confrontos mais equilibrados; porém ele considera o procedimento relevante somente no início do processo de iniciação em basquetebol. No final do processo de iniciação o professor disse que precisa preparar os alunos para os processos seguintes de seleção do clube, o que o leva a trabalhar menos com adaptações e mais com o jogo propriamente dito.

Quando selecionamos este procedimento, não queremos que ele seja entendido apenas como a modificação na estrutura do jogo formal. Durante a prática de qualquer jogo, seja ele o formal, reduzido, pré-desportivo, ou brincadeira, as modificações são sempre possíveis.

Nas aulas observadas, das estratégias utilizadas pelo professor, 3 compreendiam jogos ou brincadeiras. Em nenhuma destas houve qualquer modificação na estrutura. Vale destacar que as observações foram todas feitas no final do ano.

Entrevistado 5

O professor 5 considera o procedimento fundamental no processo. Nas aulas observadas, das estratégias utilizadas pelo professor, 5 compreendiam jogos ou brincadeiras. Por duas vezes estas sofreram modificações, sendo uma vez na brincadeira e uma no jogo formal.

4.2.6.4 Análise inferencial coletiva

A manipulação da complexidade do jogo não é uma novidade. Ela está sendo sugerida desde a década de 70, pelos proponentes do Teaching Games for Understanding. Posteriormente já foi defendida em inúmeras pesquisas.

Quando sinalizamos a utilização do jogo como procedimento pedagógico, uma das justificativas de sua aplicação trata da sua possibilidade de adaptações. Esta idéia faz sentido uma vez que defendemos a necessidade de adequar os desafios de forma que eles sejam condizentes com as características e possibilidades dos alunos envolvidos no processo.

Este procedimento também contribuí para assegurar que os princípios preconizados, tais como a participação efetiva, a acessibilidade, a diversificação, a segurança e a motivação do aluno sejam vivenciadas em concordância com a essência lógica do jogo.

No grupo de professores observados prevaleceu o objetivo de ensinar os fundamentos do jogo de forma fragmentada e descontextualizada de sua lógica tática. Das 88 atividades observadas, somente 36 compreendiam jogos, brincadeiras ou situações de jogo. Logo, já esperávamos que o procedimento de modificar as estruturas do jogo fosse pouco utilizado pelos professores.

Nas aulas observadas constatamos, por exemplo, que em alguns jogos, havia crianças que passavam todo o tempo do jogo tendo, no máximo, um ou dois contatos com a bola. Chegamos a presenciar jogos de 8 minutos de duração, em que a criança não teve contato com a bola.

Observamos também muitas crianças com dificuldades de fazer a cesta. Em alguns casos havia crianças que tinham dificuldade de fazer com que seus arremessos chegassem na altura da cesta.

Presenciamos também jogos de mais de 20 minutos, que terminavam com aproximadamente seis cestas convertidas, destas, três feitas pela mesma criança. Isso demonstra a dificuldade das crianças terem êxito em uma das tarefas mais prazerosas do jogo – converter cestas. Denota também que poucas crianças fazem algumas cestas e muitas não fazem cesta nenhuma.

Em 14 das 15 aulas, a quadra e a tabela seguiam os tamanhos oficiais e, algumas vezes a bola era tamanho mirim, mas prevaleceu a bola oficial. Vale destacar que constatamos que, em pelo menos três dos ambientes investigados, havia tabelinhas para a prática do mini-basquete. Não sabemos dizer se nos outros ambientes havia ou não as tabelinhas de mini-basquete.

A grande possibilidade e vantagem dos jogos adaptados é o fato dele permitir trabalhar com regras livremente concebidas. O professor pode promover toda alteração na estrutura do jogo para contemplar seus princípios pedagógicos ou para resolver algum problema identificado no decorrer das ações dos alunos. Contudo esta possibilidade é pouco aproveitada pelos professores.

De acordo com os resultados obtidos em uma pesquisa, Tavares e Veleirinho (1999), concluíram que o jogo reduzido (3x3) possibilita, em relação ao jogo formal, uma maior participação do jogador, uma menor probabilidade para a ocorrência de atitudes passivas, uma elevada frequência de contatos com a bola e um maior sucesso na finalização das ações

ofensivas. Nas aulas que observamos esta estratégia foi utilizado apenas uma vez em todas as aulas.

No total das aulas observadas foram realizadas sete modificações na estrutura dos jogos ou brincadeiras.

Inferimos que embora sejam diversas as razões defendidas para a utilização do procedimento e diversas as formas e possibilidades de aplicá-lo (conceber adaptações nas regras e espaços; variações no número e na atuação de jogadores; alterações das especificações e das quantidades dos materiais e modificações no tempo) este é um dos procedimentos pouco aplicado pelos professores. Não que eles não tenham razões para aplicá-lo, mas talvez, como a ênfase do processo de ensino-vivência e aprendizagem está ancorada na busca do gesto eficiente; modificar a estrutura do jogo, não seja, de fato, tão importante para estes professores.

As evidencias desse procedimento reforçam o anterior.

4.2.7 PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS

4.2.7.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado 1	Não participaram ou promoveram jogos amistosos, ou festivais, em nenhuma das aulas observadas; porém, na aula 2, o professor entregou uma medalha pela participação de alguns alunos em um festival realizado, no mês anterior.
Entrevistado 2	Não participaram ou promoveram jogos amistosos, ou festivais, em nenhuma das aulas observadas; porém, no final da aula 2, o professor comentou sobre a participação do grupo em um festival, que seria realizado no final de semana.
Entrevistado 3	Não participaram ou promoveram jogos amistosos, ou festivais, em nenhuma das aulas observadas e, em nenhum momento das 3 aulas, foi estabelecido qualquer diálogo a respeito de alguma participação.
Entrevistado 4	Não participaram ou promoveram jogos amistosos, ou festivais, em nenhuma das aulas observadas e, em nenhum momento das 3 aulas, foi estabelecido qualquer diálogo a respeito de alguma participação.
Entrevistado 5	Não participaram ou promoveram jogos amistosos, ou festivais, em nenhuma das aulas observadas; porém, no final da aula 3, o professor perguntou quem participaria do jogo amistoso.

4.2.7.2 Descrição analítica individual das entrevistas

<p>Entrevistado 1</p>	<p>O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Segundo o professor aplica o procedimento, em média, uma vez por mês. Relatou que quando aplica o procedimento costuma misturar as equipes. Para ele jogar em lugares diferentes e com crianças diferentes motivam muito as crianças e todo esse processo contribui para o aprendizado do grupo.</p>
<p>Entrevistado 2</p>	<p>O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que sempre que aplica busca introduzir regras que facilitem a participação de todos os alunos envolvidos no processo e informou que todos são premiados. Informou que durante quatro meses do ano os grupos com que trabalha costumam participar de um torneio adaptado e que no mês de julho realiza vários jogos amistosos. Acrescentou ainda que aceita todos os convites para participação em festivais. O professor relatou que este ano foi atípico e que participaram somente dos festivais. Por fim, o professor destacou a importância deste procedimento como facilitador para integração das crianças; para fazer com que os alunos percam o medo de jogar; para ajudar as crianças à “perderem o medo do desconhecido” e para ampliar o envolvimento dos alunos no processo e com a modalidade.</p>
<p>Entrevistado 3</p>	<p>O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que no final de cada semestre eles realizam um jogo amistoso entre a turma da manhã e da noite. Acrescentou que embora ache interessante aplicar o procedimento com maior frequência, comenta que isso é muito difícil, pois depende muito da disponibilidade do professor, dos pais e de espaço físico para a realização.</p>
<p>Entrevistado 4</p>	<p>O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, pois permite que os alunos “vejam um mundo diferente do clube”; que existe outras crianças fazendo basquete; que serve de estímulo para a prática e faz com que as alunas tenham mais responsabilidade. Participaram do festival da prefeitura no meio e no final do ano e do último festival da Federação Paulista. Comentou que a Federação propicia 4 festivais durante o ano, mas que ela somente pode levar o grupo no último. Relatou que neste festival todos eram premiados e que não havia vencedores, mas que, já no primeiro jogo pegaram uma equipe que marcou pressão o tempo todo e que sua equipe não estava preparada para isso. Disse que sua equipe não conseguiu fazer cesta e que chegou uma hora que pararam de marcar os pontos no placar, para não desmotivar muito. Depois o professor justificou que por essa razão é preciso acelerar o processo, preparar os alunos para esses torneios.</p>
<p>Entrevistado 5</p>	<p>O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém relatou que não tem facilidade para aplicá-lo no processo. Apontou a dificuldade de deslocamento para os festivais ou jogos amistosos como a principal causa da não aplicação constante. Disse ainda que a empresa não destaca a participação em eventos dessa natureza como um procedimento importante para os programas de iniciação esportiva. Comentou que no final do ano costuma ter um encontro com outro grupo como atividade de encerramento das atividades, mas que este ano não foi possível realizá-lo. Neste ano afirmou não ter participado de nenhuma atividade competitiva não formal com um outro grupo, seja em formato de festival, seja de um jogo amistoso, ou seja, o procedimento não foi aplicado.</p>

4.2.7.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor 1 considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e disse que o aplica, aproximadamente, uma vez por mês. Para ele, possibilitar que as crianças joguem em lugares diferentes e com crianças diferentes motiva muito os alunos. Acrescentou ainda, que todo esse processo contribui para o aprendizado do grupo.

O professor destacou duas características pertinentes quando se trata de eventos esportivos para crianças: a motivação dos alunos e o valor dos festivais no aprendizado do aluno.

Este procedimento não foi constatado em nenhuma das aulas observadas, até mesmo porque os festivais costumam ser realizados aos finais de semana. Todas as aulas, de todos os professores foram observadas nos dias específicos e determinados pelas instituições.

Entrevistado 2

O professor 2 considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e informou que sempre que aplica o procedimento busca introduzir regras que facilitem a participação de todos os alunos envolvidos e busca premiar todos participantes. Destacou a importância deste procedimento como facilitador para integração das crianças; para fazer com que os alunos percam o medo de jogar; para ajudar as crianças à “perderem o medo do desconhecido” e para ampliar o envolvimento dos alunos no processo e com a modalidade.

Percebemos no discurso do professor a empolgação de falar dos benefícios de aplicar o procedimento. Disse ainda que não recusa nenhum convite de participação em festivais e que tem o hábito de organizar todos os anos um torneio adaptado, de 4 meses de duração. Relatou que foi um ano atípico e que participou apenas dos festivais.

Entrevistado 3

O professor 3 considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que no final de cada semestre costuma realizar um jogo amistoso entre a turma da manhã e da noite.

Embora considere o procedimento relevante o professor não o aplicou neste ano. Ele mesmo acrescentou que, embora ache interessante sua aplicação com frequência, comentou que isso é muito difícil, pois depende muito da disponibilidade do professor, dos pais e de espaço físico para a realização.

Entrevistado 4

O professor 4 considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, pois segundo ele, serve de estímulo para a prática, amplia o universo do aluno e faz com que eles tenham mais responsabilidade. Não o aplica com frequência.

Relatou a participação em um festival promovido pela federação estadual de basquete, onde todos eram premiados e que não havia vencedores, porém, já no primeiro jogo contou que jogaram contra uma equipe que marcou pressão o tempo todo e que sua equipe não estava preparada para isso. Disse que sua equipe não conseguiu fazer cesta e que chegou uma hora que pararam de marcar os pontos no placar, para não desmotivar os alunos. Depois o professor justificou que por essa razão é preciso acelerar o processo, preparar os alunos para esses torneios.

A prática relatada pelo professor nos parece equivocada. O objetivo do festival não pode estar reduzido a um evento com a finalidade de preparar as crianças para jogarem melhor o evento competitivo futuro, ou seja, para disputar melhor o campeonato estadual. Não pode também promover confrontos tão desequilibrados como o relatado. Sua principal característica é a possibilidade de trabalhar com regras livremente concebidas. O fato denota a total falta de tratamento pedagógico com o procedimento.

Outro equívoco é a afirmação do professor que justificou que, por esta razão é preciso acelerar o processo.

Entrevistado 5

O professor 5 considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém relatou que não tem facilidade para aplicá-lo. Apontou a dificuldade de deslocamento para os festivais ou jogos amistosos e a falta de incentivo da empresa, como sendo as causas para a não aplicação.

Embora tenha o hábito de finalizar o ano com um evento adaptado, o professor afirmou que este ano não participou de nenhuma atividade competitiva não formal.

4.2.7.4 Análise inferencial coletiva

O procedimento pedagógico que preconiza propiciar a participação permanente do grupo em atividades competitivas não formais, tais como festivais, torneios adaptados ou jogos amistosos apresentam várias vantagens pedagógicas. Este formato de evento permite a flexibilidade em relação à idade; ao tempo de jogo; a modificação das regras em comum acordo; não há necessariamente a eliminação de nenhuma equipe; todos jogam inúmeras vezes; ou seja, as atividades esportivas competitivas não formais, por terem regras livremente concebidas pelos seus organizadores e/ou participantes, se torna mais flexível às adaptações que atendam as necessidades, interesses e possibilidades daqueles que jogam.

Além desse fator, segundo Reverdito e Scaglia, et al (2008), através de eventos esportivos é possível promover a restauração do humano, em face da necessidade de construirmos um mundo melhor, a partir das virtudes educativas existentes na competição pedagógica. Para esses autores, o balizador para as intenções educativas é oferecer, a todas as crianças, experiências desafiadoras, que possam contribuir para a afirmação de suas competências, ou seja, o referencial é o próprio aluno, jogando com alguém e consigo mesmo, como marco para sua auto-avaliação.

Vale destacar que a análise deste procedimento se baseia mais nas entrevistas que na observação de campo, uma vez que os eventos esportivos pedagógicos costumam acontecer em horários distintos do horário das aulas e sua frequência não poderia ser analisada a partir da observação de três aulas.

Em relação aos dados coletados, podemos inferir que aqueles professores que têm o hábito de aplicar o procedimento tiveram mais elementos para justificar e defender a sua importância, do que aqueles que não o aplicam. As principais vantagens destacadas foram: a contribuição para o aprendizado; facilitador para integração das crianças; ajuda as crianças à “perderem o medo do desconhecido”; amplia o envolvimento dos alunos; estimula a prática e amplia o universo das crianças.

Embora os cinco entrevistados considerem o procedimento relevante no processo pedagógico, apenas dois podemos considerar que o aplicam, já que o procedimento destaca que a participação não pode ser pontual, mas sim frequente. Por exemplo, os professores 3 e 5 mencionaram o interesse em promover jogos amistosos como encerramento do semestre. Não que esta iniciativa não seja válida. Apenas não podemos considerar esta atitude como uma participação permanente em eventos esportivos não formais.

Uma vez que todos consideraram o procedimento como relevante no processo, alguns problemas foram levantados para justificar a sua não aplicação. Dentre eles destacamos:

- falta de disponibilidade do professor, dos pais e de espaço físico para a realização;
- dificuldade de encontrar propostas e grupos com mesmo nível de habilidade e objetivos;
- dificuldade de deslocar o grupo para outros ambientes e
- falta de incentivo da empresa para propostas desta natureza.

Os dados coletados em relação a este procedimento retratam a relevância de um dos objetivos propostos no estudo, que buscava investigar as razões pelos quais, mesmo o procedimento sendo considerado relevante, ele não é aplicado no processo pedagógico.

4.2.8 AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

4.2.8.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Entrevistado 1	Não foi utilizado, em nenhuma das três aulas, nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
Entrevistado 2	Na aula 1: Foi realizada uma avaliação física de todos os alunos, que compreendia: força abdominal, flexibilidade, peso e altura. Na aula 2: Os alunos preencheram uma pesquisa de opinião do mês de novembro, que questionava sobre o grau de satisfação do aluno nas aulas, em relação ao professor e investigava possíveis interesses do aluno em relação à prática de outras modalidades. Na aula 3: Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
Entrevistado 3	Não foi utilizado, em nenhuma das três aulas, nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
Entrevistado 4	Não foi utilizado, em nenhuma das três aulas, nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
Entrevistado 5	Não foi utilizado, em nenhuma das três aulas, nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.

4.2.8.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que para replanejar o processo precisa, obrigatoriamente, avaliá-lo. Comentou que o planejamento deve “caminhar” com a avaliação e vice-versa. Para ele é preciso estar sempre atento se as crianças estão interessadas, motivadas, “pois se não, corre-se o risco até das crianças não quererem mais fazer as aulas”. O professor afirmou que é preciso atender sempre as expectativas dos alunos. Para finalizar disse que a avaliação realizada é sempre subjetiva e que avaliar é sempre uma tarefa muito difícil. “Tenho conseguido visualizar a melhora dos alunos, com mais facilidade”, mas de forma subjetiva.
Entrevistado 2	O professor informou que não aplica o procedimento, embora considere sua relevância no processo de iniciação em basquetebol. Disse que com uma observação subjetiva fica clara a evolução do aluno, mas não existem parâmetros ou indicadores de avaliação do processo. Informou desconhecer parâmetros e indicadores e comentou sobre a dificuldade em criá-los. Relatou que, de dois em dois anos há um torneio entre diferentes grupos e que para este torneio existe um teste de passe, drible e arremesso. “A avaliação é muito importante,

	mas a gente não tem parâmetro nenhum para avaliar...”. Destacou ainda conhecer muitos testes para avaliar aspectos físicos e alguns para avaliar o aspecto técnico, mas que estes testes não conseguem sinalizar para a competência do aluno em jogar o jogo de basquete.
Entrevistado 3	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Não há uma avaliação do seu trabalho e a avaliação que o professor faz dos alunos é uma avaliação pessoal, subjetiva. Não existe registro ou indicadores para a avaliação. Sua avaliação subjetiva não tem relação com o planejamento. O professor comentou que encara a não aplicação deste procedimento como um erro, e destacou que não saberia como avaliar o processo.
Entrevistado 4	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Informou que aplica o procedimento. Relatou que no início do ano realiza uma avaliação sobre aspectos individuais de coordenação motora e dos fundamentos específicos do jogo. No meio do ano avaliam o que cada aluno melhorou em cada aspecto avaliado. Além disso comentou que há uma avaliação subjetiva dos alunos. Informou que não existe um registro das avaliações e que a avaliação é realizada somente com os alunos que iniciaram o processo, desde o início do ano. Disse que avaliação dos fundamentos e da coordenação motora é uma experiência recente, mas que sempre realizou uma avaliação subjetiva da melhoria das crianças no jogo. Informou que pretendem realizar futuramente avaliações mais sérias. Relatou também que há um teste para entrar no clube, mas que ultimamente todas entram, pois há poucas crianças participando do processo.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém relatou que não sabe como fazê-lo. Disse já ter tido algumas idéias, porém nunca as aplicou. Comentou que procura dar um feedback aos alunos com frequência. Por fim o professor disse: “Estamos tão a fim de fazer acontecer que esquecemos de avaliar... não priorizamos a aplicação do procedimento”.

4.2.8.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

O professor 1 considera o procedimento relevante, mas disse que a avaliação realizada é sempre subjetiva, que não é feito nenhum registro ou apontamento para relacionar com indicadores de avaliação. O professor mencionou aspectos discutidos no capítulo 2, como a relação entre o planejamento e a avaliação e sobre a importância de avaliar os interesses do aluno em relação ao processo pedagógico.

O professor mencionou também, o quanto é difícil à aplicação do procedimento. Parecem faltar elementos que auxiliem o professor em como proceder para avaliar todo processo pedagógico.

Entrevistado 2

O professor 2 considera o procedimento relevante, mas informou que não o aplica. Porém foi justamente nas aulas deste professor que identificamos os únicos momentos de avaliação. Primeiro foi uma avaliação, realizada pela estagiária, na primeira aula observada, que compreendia: força abdominal, flexibilidade, peso e altura. Segundo foi quando o professor deu uma ficha para os alunos preencherem que compreendia uma pesquisa de opinião do mês de novembro, questionando sobre o grau de satisfação do aluno nas aulas, em relação ao professor e investigava possíveis interesses do aluno em relação à prática de outras modalidades.

O professor mencionou que com uma observação subjetiva fica clara a evolução do aluno, mas não existem parâmetros ou indicadores de avaliação do processo. Informou desconhecer parâmetros e indicadores e comentou sobre a dificuldade em criá-los. Relatou que, de dois em dois anos há um torneio entre diferentes grupos e que para este torneio existe um teste de passe, drible e arremesso. “A avaliação é muito importante, mas a gente não tem parâmetro nenhum para avaliar...”. Destacou ainda conhecer muitos testes para avaliar aspectos físicos e alguns para avaliar o aspecto técnico, mas que estes testes não conseguem sinalizar para a competência do aluno em jogar o jogo de basquete.

Os apontamentos do entrevistado destacam dois aspectos muito relevantes para o estudo. O de que existem muitos procedimentos de avaliação dos aspectos físicos e técnicos, mas poucos para avaliarem a competência do aluno jogar o jogo. E o outro para a dificuldade em criar parâmetros e indicadores coerentes com todo processo pedagógico.

Entrevistado 3

O professor 3 considera o procedimento relevante, disse que a avaliação que ele faz é pessoal e subjetiva e que não é feito nenhum registro ou apontamento para relacionar com indicadores de avaliação. O professor mencionou que sua avaliação subjetiva não tem relação com o planejamento e comentou que encara a não aplicação deste procedimento como um erro. Por fim destacou que não saberia como avaliar o processo.

Entrevistado 4

O professor 4 considera o procedimento relevante, disse que existe uma avaliação no início e no meio do ano para avaliar fundamentos e coordenação motora, e informou que, além disso, realiza uma avaliação subjetiva dos alunos, mas que não há nenhum registro dessa avaliação. Disse que avaliação dos fundamentos e da coordenação motora é uma experiência recente, mas que sempre realizou uma avaliação subjetiva da melhoria das crianças no jogo. Informou que pretendem realizar futuramente avaliações mais sérias.

Entrevistado 5

O professor 5 considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém relatou que não sabe como fazê-lo. Disse já ter tido algumas idéias, porém nunca as aplicou. Comentou que procura dar um feedback aos alunos com frequência. Por fim o professor disse: “Estamos tão a fim de fazer acontecer que esquecemos de avaliar... não priorizamos a aplicação do procedimento”.

4.2.8.4 Análise inferencial coletiva

A seleção deste procedimento se deu por considerarmos a avaliação como parte integrante e essencial de qualquer processo de ensino-vivência e aprendizagem.

Podemos resumir que seus propósitos compreendem: a) avaliar se o trabalho está alcançando os objetivos propostos, b) dar um retorno, um feedback ao aluno, c) readequar o

planejamento.

Para avaliar se o trabalho está alcançando os objetivos propostos, ele deve ser realizado de forma coerente com os objetivos pretendidos. Para isso é preciso traçar uma relação constante com o planejamento.

Porém, já havíamos constatado anteriormente, quando discutimos o procedimento que sinaliza para “Planejar o processo pedagógico”, que não foi mencionado qualquer relação entre três importantes elementos: objetivos-planejamento-avaliação.

O professor 1 chegou a mencionar esta relação, mas ele afirmou que não realiza nenhuma avaliação objetiva do processo.

Apenas um professor mencionou a relação entre avaliação e dar feedback aos alunos; e apenas um mencionou a relação com a readequação do planejamento. Também, em ambos os casos, o professor não aplica o procedimento.

A coleta de dados mostrou que os professores 2 e 4 aplicam o procedimento de forma objetiva. O primeiro realizou testes de força abdominal, flexibilidade, e avaliou o peso e altura dos alunos. Aplicou ainda um questionário sobre o grau de satisfação do aluno nas aulas, sobre o grau de satisfação em relação ao professor e questionava sobre possíveis interesses do aluno em relação à prática de outras modalidades. O segundo professor avaliou, no início e no meio do ano, a execução dos fundamentos do jogo (em testes fragmentados) e a coordenação motora dos alunos. Comentou que se trata de uma experiência nova, aplicada pela primeira vez. Os poucos relatos de avaliação não subjetiva confirmam o paradigma da fragmentação de conteúdos.

Três dos entrevistados mencionaram que realizam avaliações subjetivas, mas que não há um registro desta avaliação, e mencionaram que estas avaliações não estão relacionadas com indicadores previamente organizados e/ou registrados.

Dois disseram que não aplicam o procedimento.

Resumidamente constatamos o seguinte quadro: todos consideraram a aplicação do procedimento como relevante no processo pedagógico, porém nenhum deles o aplica com frequência.

Ao investigarmos as razões desta não aplicação, já que todos o consideram o

procedimento como relevante no processo, constatamos os seguintes dados:

A primeira razão mencionada foi à dificuldade em avaliar o processo. Dificuldade esta centrada no como realizá-la; dificuldade em escolher os melhores momentos para realizá-la; dificuldade em selecionar conteúdos a serem avaliados e a dificuldade de criar parâmetros e mecanismos de avaliação.

Uma segunda razão levantada foi o desconhecimento de parâmetros e indicadores de avaliação.

Uma terceira razão foi à dificuldade em conseguir testes que sinalizem para as reais competências exigidas no jogo.

Uma quarta razão mencionada indicou que o procedimento é muitas vezes esquecido e que acaba não sendo prioridade no processo pedagógico.

Por fim, o relato de que não sabiam como avaliar o processo.

Ficou claro o interesse em avaliar e concomitantemente a dificuldade que os professores têm para fazê-lo, o que nos indica que novos estudos precisam tratar à temática e precisam, sobretudo, chegar ao alcance dos professores.

Ficou também evidente que existe uma lacuna no processo pedagógico dos professores, uma vez que a aplicação desses dois importantes procedimentos não são uma constante nas aulas dos professores investigados.

4.2.9 UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS

4.2.9.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Em nenhuma das 15 aulas foi observado a utilização de algum recurso audiovisual, ou qualquer outro recurso de auxílio pedagógico, como pranchetas, quadros ou equipamentos de som.

4.2.9.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém informou não aplicar. Disse que não tem como mostrar ou utilizar. Para ele existem dificuldades estruturais e materiais que impedem sua aplicação. No final lembrou de um espaço público, próximo ao ginásio, onde pudesse utilizar recursos e aplicar o procedimento.
Entrevistado 2	O professor comentou que não utiliza o procedimento e que seu trabalho é essencialmente prático. Talvez a aplicação do procedimento pudesse servir como motivação de aprendizagem, mas afirmou que, nesta turma, com esta idade, nunca utilizou. Justificou dizendo que nesta idade não vê tanta importância da aplicação deste procedimento. O professor relatou que com turmas de idade mais avançadas, já estruturadas, o procedimento torna-se mais importante e que algumas vezes ele aplica – inclusive relatou alguns casos recentes, de como o procedimento contribuiu para corrigir o erro de uma aluna que, há muito tempo, não conseguia corrigir. “De fato, ainda é muito pouco explorado”. Destacou a dificuldade em aplicar este procedimento, mas não comentou as razões desta dificuldade.
Entrevistado 3	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Afirma que nunca utilizou nenhum recurso. Relatou que tem mesmo que aplicar. Comentou também que tem dúvidas de, nessa idade, o quanto a aplicação do procedimento poderia contribuir para o processo.
Entrevistado 4	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que na iniciação nunca utilizou, nunca teve oportunidade, mas que considera importante, por exemplo para trabalhar dinâmicas de grupo, análise de jogos. Justificou que pela disponibilidade das meninas e pelo curto tempo das aulas acaba utilizando este procedimento em categorias de competição.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, mas não o aplica. Informou que não teve isso como referência em nenhum outro lugar, seja na faculdade, no estágio ou no trabalho. No final comentou que não considera o procedimento como determinante no processo.

4.2.9.3 Análise inferencial individual comparativa

Entrevistado 1

Para o professor 1 a aplicação do procedimento é relevante, mas informou que não o aplica por dificuldades estruturais e materiais. No final do relato lembrou da possibilidade de levar o grupo para um espaço público, de fácil acesso, próximo do local onde são ministradas as aulas. Neste caso percebemos que o fato de evidenciarmos o procedimento levou o professor a refletir sobre vantagens e possibilidades de aplicá-lo com seus alunos.

Entrevistado 2

O professor 2 relatou que nunca utilizou o procedimento com essa turma e que seu trabalho é essencialmente prático. Disse também que não acha o procedimento importante para esta idade. Destacou a dificuldade em aplicar este

procedimento, mas não comentou as razões desta dificuldade.

Para o professor 2 a aplicação do procedimento passa a ser importante apenas para idades mais avançadas, com as quais afirma que, além de considerar relevante, já aplicou algumas vezes.

Mencionamos no capítulo 2, um conjunto de possibilidades pedagógicas possíveis por meio do procedimento. Defendemos que estes podem contribuir efetivamente para crianças com idades iguais as dos alunos que contemplava a pesquisa.

Entrevistado 3

O professor 3 considera o procedimento relevante, mas nunca o aplicou. Embora tenha dúvida do quanto à aplicação possa contribuir no processo, o professor defendeu a necessidade de aplicá-lo.

Só o fato de apresentarmos o procedimento ao professor, já o levou a refletir sobre possíveis benefícios de sua aplicação. Talvez este seja o primeiro propósito implícito do estudo – levar professores de iniciação esportiva a uma reflexão sobre a questão dos PP.

Entrevistado 4

O professor 4 considera o procedimento relevante, porém nunca o aplicou em categorias de iniciação. Disse que não teve oportunidades para aplicá-lo. Mencionou que o procedimento pode contribuir em dinâmicas de grupo e análise de jogos. A disponibilidade do grupo e o pouco tempo das aulas foram as razões destacadas para a não aplicação do procedimento. Nos relatos do professor podemos inferir que, embora considere relevante, o procedimento não faz parte das prioridades no processo. Ele, assim como os entrevistados 2 e 3, mencionou a questão do contexto do grupo (idade e/ou manifestação) como fatores para a não aplicação do procedimento.

Entrevistado 5

O professor considera o procedimento relevante, porém não determinante no processo. Informou que nunca o aplicou e como justificativa comentou que nunca tinha escutado sobre como o procedimento poderia contribuir nas aulas de EF – nem quando foi estagiário, nem como professor e nem durante a graduação. Após este relato o professor acrescentou que vários dos procedimentos mencionados no estudo nunca foram mencionados, apresentados ou discutidos no curso de EF, e que alguns, inclusive sinalizavam idéias opostas, como exemplo o professor citou a ênfase nos aspectos técnicos aos táticos; a ênfase em exercícios ao invés de jogos; aulas diretivas ao invés de propiciar momentos de reflexão e diálogo.

4.2.9.4 Análise inferencial coletiva

A utilização de recursos audiovisuais pode contribuir para diversos objetivos pedagógicos. No capítulo 2 foram destacados: o registro das atividades e jogos; a tentativa de registrar indicadores de avaliação; o auxílio na própria avaliação; sensibilização dos indivíduos

para a prática e para reflexões técnico-táticas; sensibilização dos alunos para a prática e reflexões de valores e modos de comportamento; aprofundamento e melhoria no desenvolvimento do treino cognitivo.

Pesquisas recentes já indicaram que alunos participantes de processos de aprendizagem, onde havia uma auto-análise das ações motoras, por meio de vídeo filmagem, aliadas a um conjunto de dicas pedagógicas, apresentavam um número reduzido de erros e uma facilidade maior para aprender e reter habilidades motoras vivenciadas, em comparação com outros grupos que não recebiam dicas pedagógicas e não avaliavam o registro de suas ações.

Outros autores apontaram também, as contribuições da análise de vídeo para a solução de situações específicas de jogo, destacando aspectos como a percepção, a atenção, a antecipação e a tomada de decisão.

Quando sinalizamos para o fator de complementaridade dos procedimentos, tornou-se ainda mais claro, as evidências benéficas e as possibilidades de sua aplicação no processo.

Embora nenhum dos professores aplique o procedimento, no processo pedagógico das turmas observadas, apenas um deles não considera o procedimento relevante no processo. Justificou que não considera o procedimento relevante, na turma observada, pois defende que, nesta idade o trabalho dele seja essencialmente prático. Outros também chegaram a levantar dúvidas sobre os benefícios do procedimento em turmas de iniciação esportiva para crianças, todavia, pelo conjunto de possibilidades pedagógicas já apresentadas no estudo, mantemos nossa convicção de que estes podem contribuir efetivamente para crianças com idades iguais as dos alunos contemplados na pesquisa.

Dentre as razões apresentadas pelos entrevistados, para a não aplicação do procedimento, destacamos:

- não teve o procedimento como referência na faculdade, no estágio ou no trabalho. Por este motivo desconhecia suas possibilidades pedagógicas;
- dificuldades estruturais e materiais (contudo lembrou da possibilidade de utilizar espaço público para aplicá-lo)
- falta de oportunidades para aplicá-lo;
- não é tido como prioridade no processo.

Além de um professor comentar que o procedimento não é prioridade no processo, um segundo professor destacou que o considera relevante, porém não determinante. Este segundo, embora não aplique todos os procedimentos selecionados, considerou-os todos como relevantes no processo. O objetivo da pesquisa não estava relacionado a caracterizar os procedimentos como determinantes ou não no processo, mas investigar, se na ótica dos professores, eles podem ou não contribuir na condução do processo. A resposta do professor parece indicar que, todos demais procedimentos sejam então essenciais.

Assim como encerramos a apresentação do procedimento, no capítulo 2, reforçamos que nossa intenção não está relacionada em sinalizar que, a não aplicação do procedimento cause prejuízos no processo. Buscamos sim demonstrar elementos de como este procedimento, bem como todos os outros, podem contribuir nas aulas de basquetebol.

4.2.10 FOMENTAR UM AMBIENTE COOPERATIVO E FACILITADOR DE RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS

4.2.10.1 Relatório da aplicação do procedimento nas 3 aulas observadas

Não foi realizado o registro da observação, da aplicação ou não aplicação, deste procedimento, em nenhuma das aulas.

4.2.10.2 Descrição analítica individual das entrevistas

Entrevistado 1	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e não comentou sobre sua aplicação.
Entrevistado	O professor aplica e considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. “É só o que a gente faz... isso poderia ser o objetivo do planejamento”.

2	
Entrevistado 3	O professor considera o procedimento fundamental no processo de iniciação em basquetebol. Para ele, as situações vivenciadas no ambiente esportivo transcendem para toda vida dos alunos, por isso, ele tem grande preocupação com a formação humana dos seus alunos.
Entrevistado 4	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Defendeu que esse é um dos principais objetivos do processo. Principalmente a parte de cooperação. Levantou que propicia um ambiente gostoso, tranquilo, que seja facilitador de relações. Comentou que o espaço da aula é o espaço delas. Destacou que o grupo é muito unido.
Entrevistado 5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que tenta, permanentemente, propiciar um ambiente seguro, acolhedor e agradável para seus alunos.

4.2.10.3 Análise inferencial coletiva

Diante da impossibilidade de realizarmos a análise sustentada por indicadores científicos, e portanto da subjetividade que seria tratada a aplicação do procedimento, este procedimento pedagógico não foi objeto de observação das aulas. Primeiro, pela dificuldade de avaliar e quantificar todos os momentos da aula, para concluir se predominava ou não, um ambiente cooperativo ao invés de um ambiente coercitivo. Segundo, porque não teríamos indicadores seguros, para neste momento afirmarmos se o ambiente observado, facilita ou não relações interpessoais. Terceiro, pelo fato de uma pesquisa recente ter discutido e tratado de forma pedagógica a relação da sua aplicação com a moralidade infantil⁸. Estes aspectos precisam ser discutidos em novos estudos em PE.

Todavia, pela relevância que atribuímos a este procedimento no processo pedagógico, avaliamos que este não poderia deixar de ser selecionado, mencionado e discutido na pesquisa.

Constatamos o fato de todos professores terem relatado o procedimento como relevante no processo; quatro afirmaram que o aplica e destacamos que alguns o evidenciaram como o principal objetivo do processo.

⁸ SANTANA, W. C. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 2003. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Alguns dados encontrados no estudo, sobre a aplicação de outros procedimentos, nos permite fazer algumas considerações, como o da aplicação ou não aplicação do procedimento que preconiza propiciar momentos de reflexão e diálogo, uma vez que propiciar momentos de reflexão e diálogo está fortemente relacionado com a composição do ambiente positivo para relações interpessoais e para facilitar um ambiente onde predominam relações horizontais, manifestações de reciprocidade e de respeito mútuo e onde as crianças teriam a possibilidades de fazer escolhas – fatores fundamentais para caracterizar um ambiente cooperativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar, discutir, investigar e refletir sobre as contribuições da PE no ensino das MEC, não é uma tarefa fácil. Muito pelo contrário: trata-se de uma tarefa extremamente complexa.

Basicamente, a relação entre quatro componentes contribui para esta complexidade: 1) o fenômeno esporte; 2) a prática pedagógica/educacional; 3) sujeitos diferentes presentes em um ambiente cercado de imprevisibilidade – o ambiente esportivo; 4) o universo específico das MEC. Sendo que, o quarto componente constitui um universo repleto de possibilidades - sua prática, quando conduzida de forma adequada, possibilita o desenvolvimento de competências motoras, sociais, afetivas, cognitivas e morais.

Para tratar tal complexidade é necessário um novo olhar, novas propostas, novas abordagens, novas tendências. E foi justamente a partir de reflexões e proposições das NTPE, aplicada nas MEC, que elaboramos este estudo.

No primeiro capítulo, sinalizamos para uma PE estruturada em diversos elementos. Destacamos que a interação e coerência entre estes elementos são pilares para sustentar uma prática pedagógica que buscamos propor. Os elementos mencionados foram:

- A compreensão do esporte enquanto um fenômeno pluralizado de múltiplas possibilidades, personagens, cenários, modalidades e significados;
- A necessidade de uma intencionalidade pedagógica voltada à formação humana (comprometida com uma educação em valores);
- Uma prática balizada por princípios pedagógicos condizentes com a intencionalidade do processo;
- A necessidade de selecionar e de aplicar um conjunto de PP voltados para a melhoria do jogo e da vida;
- O conhecimento e a capacidade de conduzir diversificadas estratégias pedagógicas de ensino-vivência, voltadas à aprendizagem das MEC e ao desenvolvimento do aluno.

Embora estes elementos estejam todos inter-relacionados, o foco da pesquisa se deu na identificação, discussão e aplicação de um conjunto de PP.

A identificação/seleção dos procedimentos se deu a partir da pesquisa bibliográfica realizada.

A discussão de cada um dos procedimentos foi realizada no segundo capítulo, que indicou, como se dá, na teoria, a sua aplicação no ensino das MEC.

Por fim, investigamos 5 professores de EF, que atuam com iniciação esportiva na modalidade basquetebol, em ambientes de educação não-formal, para identificar se eles consideram os procedimentos apresentados como relevantes no processo pedagógico; investigamos também, se os PP são frequentemente utilizados por estes professores e, para finalizar, identificamos possíveis motivos que os têm levado a aplicarem ou não, os PP apresentados.

Em relação ao procedimento pedagógico que preconiza **propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo**, no qual as crianças precisam ser protagonistas na ação, constatamos que os professores têm a convicção da relevância do procedimento e acreditam que o aplicam com frequência. Porém, quando analisamos as aulas observadas e as entrevistas, verificamos conversas que partem do professor em forma de discurso, não havendo diálogo e reflexão das crianças com seus pares, seja para discutir conflitos e/ou atitudes de ordem técnico-tática ou de ordem moral.

No que diz respeito **ao planejamento do processo de ensino-vivência e aprendizagem**, as investigações mostraram que todos os professores consideram o procedimento relevante, mas nem todos o aplicam. Não constatamos nas entrevistas a conexão do planejamento com o “tripé” sinalizado no escopo teórico do estudo: objetivos – planejamento – avaliação. Nos discursos também não foi identificada nenhuma relação do planejamento com objetivos sócio-educativos. O que ficou claro foi uma tendência do planejamento com a finalidade de organizar e sistematizar o ensino dos fundamentos do jogo.

Sobre a **diversificação de estratégias de ensino** constatamos que todos consideram sua importância e todos o aplicam. Contudo verificamos um predomínio de estratégias ligadas ao princípio analítico-sintético e uma reduzida presença de jogos adaptados. **Sobre a diversificação de posições táticas** prevaleceu a aplicação e a idéia de que os alunos

precisam vivenciar todas as posições e de que nesta idade não se deve especializar o aluno em uma determinada função.

Encontramos divergências sobre a opinião dos professores a respeito do procedimento que sinaliza para **priorizar no processo de ensino-vivência-aprendizagem a utilização do jogo e de situações problema**. Três professores defenderam a relevância do procedimento e dois defenderam a prioridade em situações previsíveis (exercícios com ênfase nos fundamentos) - justificando que a ênfase do processo pedagógico está em trabalhar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos fundamentos. Em relação à aplicação do procedimento constatamos o que três dos professores já haviam mencionado: um equilíbrio nas aulas entre situações previsíveis e situações-problema. Apenas um dos sujeitos prioriza na prática os jogos e situações problema.

Os dados coletados sobre o procedimento que apresentava a idéia de **priorizar estratégias que estimulem no aluno a inteligência da lógica tática do jogo em oposição à ênfase na técnica da modalidade** foram os que mais nos chamaram a atenção. Este procedimento preconiza um processo pedagógico que trabalhe a articulação do ensino da técnica e da tática. Sinaliza para priorizar tarefas que contenham a essência do jogo, a “unidade do jogo”, ou seja, que contenham os elementos característicos, as exigências primordiais e a lógica interna da modalidade. Contudo, o que constatamos foi que todos os professores têm o fundamento como o principal elemento do processo pedagógico. Com exceção do professor 5, todos defendem a ênfase no aprendizado dos fundamentos (de forma fragmentada e descontextualizada da tática). Isso foi constatado, não somente nas aulas observadas, como também nas entrevistas. Das 88 atividades observadas, somente 16 contemplavam a lógica tática; a essência, a unidade do jogo de basquetebol.

Todos entrevistados defenderam a importância do procedimento pedagógico que sinaliza para as vantagens e para a necessidade de **produzir modificações na estrutura do jogo**, todavia constatamos que ele é pouco aplicado pelos professores. Já esperávamos este resultado, uma vez que havíamos constatado o predomínio de exercícios em relação aos jogos e o paradigma da fragmentação de conteúdos com ênfase no ensino dos fundamentos. Não significa que os professores não tenham razões para aplicá-lo, mas talvez, como a ênfase do processo de ensino-vivência e aprendizagem está ancorada na busca do gesto eficiente; modificar a estrutura do jogo, não seja, de fato, tão importante para estes professores.

A análise do procedimento que preconiza **propiciar a participação permanente do grupo em atividades competitivas não formais** permitiu identificar que todos consideram sua aplicação relevante no processo. Porém, nas entrevistas constatamos que apenas dois professores aplicam o procedimento. As principais razões mencionadas pelos professores que não aplicam o procedimento foram: a falta de disponibilidade do professor, dos pais e de espaço físico para a realização do evento; a dificuldade de encontrar propostas e grupos com mesmo nível de habilidade e objetivos; a dificuldade de deslocar o grupo para outros ambientes e a falta de incentivo da empresa para propostas desta natureza.

Em relação ao procedimento que aponta para **avaliar o processo de ensino-vivência e aprendizagem** constatamos que todos consideraram a aplicação do procedimento como relevante no processo pedagógico, porém concluímos que, embora um dos professores o aplique, nenhum deles o aplica com frequência. Ao investigarmos as razões da não aplicação identificamos os seguintes dados: o procedimento é muitas vezes esquecido e acaba não sendo prioridade no processo pedagógico; dificuldade centrada no como realizá-la; dificuldade em escolher os melhores momentos para realizá-la; dificuldade em selecionar conteúdos a serem avaliados e a dificuldade de criar parâmetros e mecanismos de avaliação; dificuldade em conseguir testes que sinalizem para as reais competências exigidas no jogo.

Sobre a **utilização de recursos audiovisuais** constatamos que, embora nenhum dos professores aplique o procedimento, apenas um deles não considera o procedimento relevante no processo. Como razões para a não aplicação, identificamos: dificuldades estruturais e materiais; falta de oportunidades para aplicá-lo; desconhecimento de suas possibilidades pedagógicas; não é tido como prioridade no processo.

Em relação ao procedimento pedagógico que preconiza **fomentar um ambiente cooperativo e facilitador de relações interpessoais**, todos os professores relataram que consideram o procedimento relevante e que o aplicam. Este procedimento, embora tenha sido discutido no capítulo 2 e apresentado aos professores, não foi objeto de observação das aulas investigadas. Todavia, as evidências constatadas em outros procedimentos nos permitiram traçar algumas considerações, registradas na análise inferencial coletiva deste procedimento.

Isso posto, no que tange a amostra deste estudo, seguem discriminadas na TABELA 1, a relação dos procedimentos e os dados que indicam se os professores consideram o procedimento relevante e se aplicam ou não cada um dos procedimentos.

TABELA 1
Relação dos procedimentos pedagógicos selecionados no estudo, com dados sobre a relevância destes no processo de iniciação em basquetebol, segundo os professores entrevistados e, dados sobre a sua aplicação ou não aplicação pelos sujeitos investigados.

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	CONSIDERA RELEVANTE	APLICA	NÃO APLICA
Propiciar momentos de reflexão e diálogo	1, 2, 4, 5	-	1, 2, 3, 4, 5
Planejar o processo de ensino-vivência e aprendizagem	1, 2, 3, 4, 5	2	1, 3, 4, 5
Diversificar estratégias e posições táticas	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	-
Priorizar no processo a utilização do jogo e de situações problema	1, 2, 5	2	1, 3, 4, 5
Ênfase na articulação entre técnica e tática	5	-	1, 2, 3, 4, 5
Produzir modificações na estrutura do jogo	1, 2, 3, 4, 5	2, 5	1, 3, 4
Propiciar a participação em atividades competitivas não formais	1, 2, 3, 4, 5	1, 2	3, 4, 5
Avaliar o processo de ensino-vivência e aprendizagem	1, 2, 3, 4, 5	2	1, 3, 4, 5
Utilizar recursos audiovisuais	1, 3, 4, 5	-	1, 2, 3, 4, 5
Fomentar ambiente cooperativo e facilitador de relações interpessoais	1, 2, 3, 4, 5	-	-

Os dados coletados sobre a aplicação dos procedimentos indicam, de forma geral, que vários dos problemas levantados na introdução do estudo, ainda fazem parte do contexto da iniciação em basquetebol, como por exemplo, o problema observado por Guedes e Gudes (1993), de que na EF pouco se aproveita das novas pesquisas, ou seja, a não transferência da teoria para a prática, fazendo com que, o professor de EF não usufrua, em toda sua totalidade, dos avanços científicos existentes.

Constatamos que muitos dos procedimentos selecionados são considerados relevantes pelos professores, contudo, não são aplicados. Diversas razões foram encontradas para justificar esta constatação.

Tal fato retrata a relevância do objetivo proposto inicialmente, que buscava investigar as razões pelos quais, mesmo o procedimento sendo considerado relevante, ele não é aplicado no processo pedagógico.

Verificamos o interesse dos professores pelos PP selecionados e concomitantemente as dificuldades que eles têm ou tiveram para aplicá-los. Ficou claro nas entrevistas que a justificativa para a não aplicação concentra-se em problemas externos ao professor. Poucas vezes foi relatado a falta de conhecimento e comprometimento com a aplicação dos PP.

Os apontamentos mencionados indicam que novas investigações precisam tratar à temática e necessitam, sobretudo, chegar ao alcance dos professores. Concordamos com Matos (2006), quando diz que para ser útil, a ação do investigador tem de estar alinhada com a ação do professor, “não para criar receitas definitivas e aplicáveis em qualquer circunstância, mas para esclarecer princípios e possibilidades de uma atuação criativa, contextualizada e orientada da práxis, capaz de lidar com a surpresa, a contingência e a complexidade que a caracterizam” (MATOS, 2006, p. 160).

As evidências sugerem a realização de ações de formação continuada com professores de iniciação esportiva, no sentido de proporcionar um maior enriquecimento no processo pedagógico, em ambientes de educação não formal.

A proposta pedagógica sinalizada no estudo; as reflexões apresentadas sobre a relevância dos PP e as inferências realizadas a partir da pesquisa de campo poderão contribuir para os práticos (professores) no processo de ensino-vivência e aprendizagem das MEC.

No momento que a iniciação esportiva recebe um tratamento pedagógico que contempla a relação entre: o ambiente esportivo – os sujeitos que jogam - a modalidade praticada – e uma intencionalidade pedagógica comprometida em inculcar valores morais e convicções democráticas, tais como as que foram destacadas no primeiro capítulo: respeito pelo próximo, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crenças nas possibilidades de transformação da sociedade, coerência entre palavras e ações e o sentimento de coletividade - ela possibilita também, que os alunos, mais do que responderem aos problemas do jogo sejam

pessoas conscientes do seu papel enquanto cidadão.

Nas aulas observadas constatamos o predomínio de uma Pedagogia Tradicional de ensino do basquetebol. A compreensão e aplicação dos PP identificados, discutidos e investigados neste estudo podem contribuir para modificar este cenário.

A partir das reflexões manifestadas, muitos professores poderão vir a alterar as suas estratégias de intervenção pedagógica, ou então, ver confirmada e sustentada a sua prática, porque não basta ter o conhecimento, é necessário transportá-lo para a prática. Os professores devem possuir conhecimento básico do jogo para estarem aptos a instruir os jogadores acerca das competências que perfazem o jogo. Ainda assim, este conhecimento pedagógico sobre o processo de iniciação esportiva não será suficiente, se os professores não souberem quando e como intervir; e isso é fundamental, uma vez que a PE é uma área de intervenção, que possibilita transformações – do jogo e da vida; para o jogo e para a vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C.; MASETO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Autores Associados, 1990.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.

ARENA, S.S., BÖHME, M.T.S. Federações esportivas e organização de competições para jovens. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 4, p. 45-50, 2004.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos**. 2005. 262f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARBIERI, F. A.; BENITES, L. C.; MACHADO, A. A. Especialização precoce: algumas implicações relacionadas ao futebol e futsal. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte**. Jundiaí: Fontoura, 2008, p. 207-226.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARREIRO, A. C. M.; NAKAL, O. S.; NASCIMENTO, O. R. Avaliando na área de ciências exatas: duas experiências. In: FELTRAN, R. C. S.; BARREIRO, A. C. M.; BARREIRO, J. C. (Org.). **Experiências em avaliação na universidade**. Taubaté: Cabral, 2003. P. 67-98

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

BENTO, J. O. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

_____. Esclarecimentos e pressupostos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 3–11, 2006a.

_____. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 26-40, 2006b.

_____. Formação e desporto. : TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 41-57, 2006c.

BETTI, M.; ZULIANE L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BLOCK, A. M. B.; ET AL. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BROWNE, T. B. J. et al. A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. **European Physical Education Review**, v.10, n. 2, p. 199-214, 2002.

BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

CASTORINA, J. A. et al. **Piaget, Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, O. Pode a passada ser maior do que a perna? In: GARGANTA, J. (Ed.). **Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física:Universidade do Porto, 2000. p. 145-154.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. **Regras oficiais de basketball e manual dos árbitros**. Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Rev. Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

DAOLIO, J. **Jogos esportivos coletivos**: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v.10, n. 4, p. 99-104, 2002.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 46-59, nov. 1996.

DE ROSE JUNIOR, D.; TRICOLI, V. (Org.). **Basquetebol**: uma visão integrada entre ciência e prática. Barueri: Manole, 2005.

FERNANDES, L. A.; BARREIRO, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em física. In: FELTRAN, R. C. S.; BARREIRO, A. C. M.; BARREIRO, J. C. (Org). **Experiências em avaliação na universidade**. Taubaté: Cabral, 2003.

FERREIRA, A.; DE ROSE JUNIOR, D. **Basquetebol**: técnicas e táticas. São Paulo: EPU: EDUSP, 1987.

FERREIRA, H. B; PAES, R. R. O ensino das tarefas desportivas: Relato de experiência do programa de iniciação esportiva do SESC/Campinas. **Rev. Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 4, n. 2, 2004, p. 365-366.

FERREIRA, H. B; PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: seqüências pedagógicas X procedimentos pedagógicos. **Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 5, p. 437, 2006.

_____.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: Considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectives. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 123 – 136.

FONSECA, A. M. A motivação dos jovens para o desporto e os seus treinadores. In: GARGANTA, J. (Ed.). **Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto:o Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto, 2000. p. 155-174.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **O jogo**: Entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FUENTES, F. J. G.; BUÑEL, P. S. L. El baloncesto en la escuela: de la base a la elite? In: GODOY, S. J. I.; GARCÍA, M. M. (Ed.). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2002, p. 1-20.

GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B.; DA SILVA, Y. P. G.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. esp., 2008. p. 404-415.

GALDINO, M. L.; MACHADO, A. A. Pontos e contrapontos acerca da especialização esportiva precoce. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da psicologia do esporte. Jundiaí: Fontoura, 2008. p. 129-148.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.

_____. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 8, n. 45, feb. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 21/10/2008.

_____. Idéias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 299-312.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOLDBLATT, D. Levando os esportes a sério. Blog do Juca Disponível em: http://blog.uol.com.br/arch2007-12-02_2007-12-08.html>. Acesso em: 12 ago. 2008.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1995, p. 27-34.

_____. Modelos pessoais para o ensino do jogo de basquetebol. In: TAVARES, F et al. **Tendências atuais da investigação em basquetebol**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto, 2001. p. 212-226.

_____. et al. Modelo de competência nos jogos de invasão: uma ferramenta didática para o ensino do basquetebol. In: TAVARES, F. In: SEMINÁRIO ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS EM BASQUETEBOL, 2., Porto, 2006. **Actas...** Porto: Faculdade de Desporto: Universidade do Porto, 2006. p. 7-28.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

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

GRÉHAIGNE, J. F.; GUILLON, R. L'utilisation des jeux d'opposition a l'école. **Revue de l'Éducation Physique**, v. 32, n. 2, p. 51-67, 1992.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos profissionais de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 8, n. 14, p. 16-23, jan. 1993.

GUERRA, J. **Basquete: aprendendo a jogar/Guerrinha**. Bauru: Idea, 2001.

JANELLE, C. M. et al. Mechanisms of attentional cueing during observational learning to facilitate motor skill acquisition. **Journal of Sports Sciences**, v. 21, p. 825-838, 2003.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorp Model. **Journal of Teaching in Physical Education, Champaign**, v.21, n. 2, p.177-192, 2002.

KNIJNIK, J. D.; MASSA, M.; FERRETI, M. A. C. Direitos humanos e especialização esportiva precoce: considerações metodológicas e filosóficas. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da Psicologia do Esporte. Jundiaí: Fontoura, 2008. p. 109-128.

KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. 1996. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

LAVOURA, T. N.; MACHADO, A. A. Especialização precoce: a importância do lúdico na iniciação esportiva. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da Psicologia do Esporte. Jundiaí: Fontoura, 2008, p. 149-164.

LIBÂNEO, J. C. A dimensão pedagógica da Educação Física: questões didáticas e epistemológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 59-98.

LÓPEZ, J. L. **Fútbol**: 1380 Juegos globales para el entrenamiento de la técnica. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____.; PETTY, A. L.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCONI, E. V.; LAKATOS, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A. O treino dos jovens desportistas. Actualizações de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 130-137, jan. 2001.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.). **Pedagogia do desporto.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184.

MEINBERG, E. **Was ist sportpädagogik?** (Manuscrito cedido pelo autor- 1992).

MELO, V. Trabalho em equipe. São Paulo: **Revista E**, v. 14, n. 7, p. 16-21, 2008.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

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

MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

MONTAGNER, P. C. **A formação do jovem atleta e a pedagogia da aprendizagem esportiva.** 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MORATO, M. P. **Futebol para cegos (Futebol de cinco) no Brasil:** leitura de jogo e estratégias tático-técnicas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOURA, W.; TAVARES, F. Caracterização do perfil somático e das habilidades específicas do jogador de basquetebol. Estudo descritivo e comparativo em jovens do sexo masculino e feminino do estado do Amazonas. In: TAVARES, F. In: SEMINÁRIO ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS EM BASQUETEBOL, 2., Porto, 2006. **Actas ...** Porto: Faculdade de Desporto: Universidade do Porto, 2006. p. 182-189.

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

OLIVEIRA, J. C. **O ensino do basquetebol:** gerir o presente. Ganhar o futuro. Lisboa: Caminho, 2001.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. **Efdeportes.com Revista Digital.** Bueno Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/pedagogiadosporte.htm> >. Acesso em: 22 fev. 2007.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce:** o caso do basquetebol. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. **O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental.** 1996. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental.** Canoas: Ulbra, 2001.

_____. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência.** São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-98.

_____. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. (Ed.). **Pedagogia do desporto.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 219-226.

_____.; FERREIRA, H. B. et al. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva infantil: as inter-relações entre dirigente, família e técnico. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da psicologia do esporte. Jundiaí: Fontoura, 2008. p. 49-66.

PEREZ GALLARDO, J. S. (Coord). **Didática de Educação Física**: a criança em movimento - jogo, prazer e transformação. São Paulo: FDT, 1998.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Espanha: Cadernos Técnicos nº 1 – Unisport, Andalucía, 1987.

PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia**: ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, G. G. A. **Lazer**: fundamentos, estratégias e atuação profissional. Jundiaí: Fontoura, 2003.

PINTO, J. A tática no futebol: abordagem conceptual e implicações na formação. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES F. (Ed.). **Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1996. p. 51-62.

PRISTA, A. Desporto: saúde e qualidade de vida. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 3–11.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal - São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, n.1, jan./mar. 2006, p.37-49.

REVERDITO, R. S., SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.1, jan./mar. 2007, p.51-63.

_____. et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008.

ROCHA, M. Avaliação: ação, interação e inter-ação. In: FELTRAN, R. C. S.; BARREIRO, A. C. M.; BARREIRO, J. C. (Org.). **Experiências em avaliação na universidade**. Taubaté: Cabral, 2003, p. 15-34.

RODRIGUES, J. A. A capacidade de decisão tática e o conhecimento do jogo em jogadores juniores de basquetebol. In: TAVARES, F. et al. **Tendências atuais da investigação em basquetebol**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto, 2001. p. 227-234.

SANTANA, W. C. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 2003. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **Futsal**. Metodologia da participação. Londrina: Lido, 1996.

_____. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. Campinas, Autores Associados, 2004.

_____. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1-22.

SANTOS, E. R.; SCAGLIA, A. J. Como se ensina e como se aprende o futebol através de uma prática interacionista. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 7, n. 10, p. 162-178, jan./jun. 2007.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Os jogos/brincadeiras de bola com os pés e o futebol: o início de uma profícua história sistêmica/complexa. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v.5, n.6, jan./jun. 2005.

_____.; MONTAGNER, P. C.; SOUZA, A. J. Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

SILVA, L. R. R. Iniciação esportiva: características interdisciplinares do treinamento nas categorias de base, (Parte II – Técnica e Tática). **Revista Vôlei**, São Paulo, v.1, n.2, p. 12-26 2004.

_____. Treinamento esportivo: diferenciação entre adultos e crianças e adolescentes. In:

SILVA, L. R. R. (Ed.). **Desempenho esportivo: treinamento com crianças e adolescentes**. São Paulo: Phorte, 2006. p. 13 – 54.

SILVA, M. J. C. et al. Abandono da prática de basquetebol competitivo e organizado. In: TAVARES, F. In: SEMINÁRIO ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS EM BASQUETEBOL, 2., Porto, 2006. **Actas...** Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2006. p. 57-72.

SOUZA, P. R. C. Proposta de avaliação e metodologia para desenvolvimento do conhecimento tático em esportes coletivos: a exemplo do futsal. In: **I Prêmio INDESP de literatura esportiva**. Brasília, 1999. v. 1

SOUZA, P. H. X. DE. A disciplina de basquetebol nos cursos de graduação em Educação Física de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 5, p. 350, 2006.

STIGGER, M. P. **Educação Física esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TAVARES, F. Aprendizagem das habilidades nos jogos desportivos: o contributo das competências cognitivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 5, p. 486, 2006.

_____.; VELEIRINHO, A. Estudos comparativos das ações ofensivas desenvolvidas em situações de jogo formal e de jogo reduzido numa equipe de basquetebol de iniciados. In: **Movimento**, ano 5, n. 11, 1992, 2, p. 57-64.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos coletivos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WERNER, P.; BUNKER, D.; THORPER, R. Teaching games for understanding: evolution of the model. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 67, n. 1, p. 28-33, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento para observação e análise das aulas

AULA: Professor:	
Data: Número de alunos:	
Aplicação dos procedimentos na aula:	
PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1) Idade:
- 2) Local atual de trabalho:
- 3) Formação (ensino superior):
- 4) Informações complementares:

B) SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS:

- 1) Qual é ou quais são os objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol?
- 2) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados são aplicados com frequência nas suas aulas?
- 3) Como se dá a aplicação destes procedimentos nas suas aulas?
- 4) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados você considera relevantes no processo de iniciação esportiva na modalidade basquetebol?
- 5) Caso haja algum procedimento considerado por você como relevante no processo de iniciação ao basquetebol, porém não aplicado com frequência nas suas aulas, explique as possíveis razões desta constatação.
- 6) Solicito sua autorização para a possível utilização desses dados em um trabalho de mestrado, realizado na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), que tem por objetivo estudar o processo de iniciação esportiva, na modalidade basquetebol.

C) RELAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS APRESENTADOS:

- 1) Propiciar aos alunos momentos de reflexão e diálogo.
- 2) Planejar o processo de ensino e aprendizagem.
- 3) Diversificar as estratégias de ensino e posições táticas.
- 4) Priorizar no processo de ensino-vivência e aprendizagem a utilização de jogos e situações problemas imprevisíveis.
- 5) Priorizar estratégias que estimulem no aluno a inteligência da lógica tática do jogo em oposição à ênfase na técnica da modalidade

- 6) Produzir modificações na estrutura do jogo.
- 7) Propiciar a participação permanente do grupo em atividades competitivas não formais.
- 8) Avaliar o processo de ensino e aprendizagem.
- 9) Utilizar recursos audiovisuais.
- 10) Tornar o meio esportivo em um ambiente cooperativo - facilitador de relações.
(não houve registro para identificar a sua aplicação)

APÊNDICE C - Relatório da aplicação dos procedimentos nas 3 aulas observadas, seguido do relatório da entrevista realizada - PROFESSOR 1

AULA: 1 Professor: 1- P

Data: 03/11/2008 Número de alunos: 15

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor comentou brevemente alguns lances do jogo. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (2), brincadeiras (2) e o coletivo/jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Jogo anárquico.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 6 atividades propostas na aula, três se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas: as duas brincadeiras (pega-pega e queimada ameba) e o coletivo no final da aula.
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	Tirando o coletivo final (jogo formal) toda aula foi baseada em exercícios com ênfase nos aspectos técnicos do jogo, caracterizando uma aula tradicional de ensino de modalidades coletivas.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 2 Professor: 1- P

Data: 05/11 Número de alunos: 15

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO	Os únicos momentos de discussão propiciados intencionalmente foram antes do coletivo, momento este em que o professor comentou brevemente sobre a participação de alguns alunos no festival de basquete, e quando comentou individualmente sobre o comportamento de um aluno no coletivo. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (2), brincadeira (1) e o Jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Jogo anárquico.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 4 atividades propostas, duas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (A queimada e o coletivo).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo realizado no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Na queimada a professora acrescentou uma bola. Esta alteração modificou a dinâmica da brincadeira e o envolvimento dos alunos.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivais, porém a professora entregou uma medalha pela participação de alguns alunos num festival realizado, no mês anterior.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 3 Professor: 1- P

Data: 09/11 Número de alunos: 19

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	Não houve momento de discussão propiciado intencionalmente aos alunos. Não houve diálogo entre os alunos nos momentos informativos da aula.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (2), brincadeiras (1) e o coletivo/jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Jogo anárquico.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 4 atividades propostas, duas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira de agrupamento e o coletivo).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo realizado no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Houve uma modificação no coletivo final (mini basquetebol). Para finalizar, todos alunos, obrigatoriamente teriam que receber, no mínimo, um passe.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

ENTREVISTA PROFESSOR 1

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
1) Idade: 37 anos
2) Local atual de trabalho: Prefeitura
3) Formação (ensino superior):
B) SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS
1) Qual é ou quais são os objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol?
RESPOSTA: Trabalhar aspectos sociais, tais como respeito e convivência; aspectos cognitivos, tais como a compreensão do jogo, discutir os problemas do jogo e propor soluções para os problemas do jogo.
2) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados são aplicados com frequência nas suas aulas?
3) Como se dá a aplicação destes procedimentos nas suas aulas?
4) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados você considera relevantes no processo de iniciação esportiva na modalidade basquetebol?
5) Caso haja algum procedimento considerado por você como relevante no processo de iniciação ao basquetebol, porém não aplicado com frequência nas suas aulas, explique as possíveis razões desta constatação.

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA ENTREVISTA
PROFESSOR 1
1. PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e informou que aplica o procedimento, pois para ele o procedimento ajuda a compreender os problemas e situações do jogo, bem como auxilia na relação social entre os alunos. Disse que, na maioria das vezes, as discussões e reflexões acontecem durante a própria realização da atividade ou durante a resolução de um conflito.

2. PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém comentou que é complicada sua aplicação neste grupo, uma vez que, a todo o momento têm alunos novos se inscrevendo no programa. Informou que existe um planejamento anual, mas que permanentemente ele é alterado, na intenção de adequar as aulas e conteúdos com as características dos alunos. Embora complicada a aplicação do procedimento, o professor ainda destacou que sempre há uma preocupação constante em propor aulas diferentes.

3. DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS

O professor comentou que nesta idade não costuma “rotular” ou definir as posições táticas e que utilizar de uma única estratégia tornaria o processo muito “maçante”. Comentou sobre como algumas vezes a cobrança dos pais interfere no processo, pois cobram por determinados tipos de aula ou pela definição precoce da posição tática dos filhos. Informou que, quando percebe “uma certa vocação”, em relação à posição tática acaba dando uma atenção especial, mas que assim mesmo diversifica.

4. PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS

O professor disse que propõe atividades com situações-problema para os alunos resolverem e que considera o procedimento relevante. Não disse priorizar a sua aplicação mas sim utilizar situações-problemas no processo.

5. PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE

O professor considera dois momentos muito relevantes no processo de iniciação em basquetebol: o treinamento dos fundamentos de forma fragmentada e o jogo formal. Relatou que as crianças querem somente jogar, mas disse que para isso precisam aprender

os fundamentos do jogo. Afirmou que “só nos jogos não é possível aprender as individualidades do jogo”. O professor informou que com esta turma ele não tem aplicado muito o procedimento. Segundo ele seria muito difícil, pois há crianças que teriam até mesmo dificuldades em identificar os problemas do jogo. Neste momento tem investido mais em exercícios para os fundamentos.

6. PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, pois ajuda a resolver alguns problemas de ensino, como algumas situações em que seria difícil ensinar sem modificar o jogo.

7. PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS.

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Segundo o professor aplica o procedimento, em média, uma vez por mês. Relatou que quando aplica o procedimento costuma misturar as equipes. Para ele jogar em lugares diferentes e com crianças diferentes motivam muito as crianças e todo esse processo contribuí para o aprendizado do grupo.

8. AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que para replanejar o processo precisa, obrigatoriamente, avaliá-lo. Comentou que o planejamento deve “caminhar” com a avaliação e vice-versa. Para ele é preciso estar sempre atento se as crianças estão interessadas, motivadas, “pois se não, corre-se o risco até das crianças não quererem mais fazer as aulas”. O professor afirmou que é preciso atender sempre as expectativas dos alunos. Para finalizar disse que a avaliação realizada é sempre subjetiva e que avaliar é sempre uma tarefa muito difícil. “Tenho conseguido visualizar a melhora dos alunos, com mais facilidade”, mas de forma subjetiva.

9. UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém informou não aplicar. Disse que não tem como mostrar ou utilizar. Para ele existem dificuldades estruturais e materiais que impedem sua aplicação. No final lembrou de um espaço público, próximo ao ginásio, onde pudesse utilizar recursos e aplicar o procedimento.

**10. TORNAR O MEIO ESPORTIVO EM UM AMBIENTE COOPERATIVO -
FACILITADOR DE RELAÇÕES**

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e não comentou sobre sua aplicação.

APÊNDICE-C 1

RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS NAS 3 AULAS OBSERVADAS, SEGUIDO DO RELATÓRIO DA ENTREVISTA REALIZADA - PROFESSOR 2

AULA: 1 Professor: 2 – T

Data: 12/11 Número de alunos: 17

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor informou sobre a festa de confraternização da turma e entregou o bilhete para os pais. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analíticos (3), brincadeira (2) e jogo pré-desportivo (1). Foram utilizadas diferentes estratégias. Não houve coletivo para identificar se há ou não distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 8 atividades propostas, três se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (as duas brincadeiras e o jogo pré-desportivo).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o jogo pré-desportivo.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura do jogo pré-desportivo ou da brincadeira.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Foi realizada uma avaliação física de todos os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 2 Professor: 2 – T

Data: 21/11/2008 Número de alunos: 18

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor comentou brevemente sobre a participação no festival e sobre como cada aluno iria para o festival (transporte). Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analítico (1), brincadeiras (3) e situações de jogo (2). Foram utilizadas diferentes estratégias. Não houve coletivo no final da aula.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 7 atividades propostas, 4 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (as duas brincadeiras e as duas situações de jogo).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade, dentre as 7, que contemplava a lógica tática do jogo foi a situação de jogo 3x3.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Houve modificações na estrutura da brincadeira nunca três e também na brincadeira de atravessar a bola driblando. Nenhuma delas contemplava a unidade do jogo.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivais. Porém, no final da aula o professor comentou sobre a participação do grupo em um festival no final de semana.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Os alunos preencheram uma pesquisa de opinião do mês de novembro, que questionava sobre o grau de satisfação do aluno nas aulas, em relação ao professor e investigava possíveis interesses do aluno em relação à prática de outras modalidades.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 3 Professor: 2 – T

Data: 10/12/2008 Número de alunos: 15

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	Não houve momento de discussão propiciado intencionalmente durante a aula. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados uma brincadeira e o coletivo (jogo formal). Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 2 atividades propostas, ambas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e o coletivo).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	Das duas atividades, a brincadeira não contemplava a lógica tática do jogo.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

ENTREVISTA PROFESSOR 2

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
1) Idade: 60 anos
2) Local atual de trabalho: (Terceiro Setor) Projeto que integra a participação entre Ong, Indústria e Sistema S.
3) Formação (ensino superior) e ano de conclusão: Universidade de São Paulo (USP)/1971.
B) SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS
1) Qual é ou quais são os objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol?
RESPOSTA: Objetivo Social. Tratar o esporte como um conteúdo do lazer. Propiciar o gosto pelo esporte. Trabalhar de acordo com os objetivos do programa.
2) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados são aplicados com frequência nas suas aulas?
3) Como se dá a aplicação destes procedimentos nas suas aulas?
4) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados você considera relevantes no processo de iniciação esportiva na modalidade basquetebol?
5) Caso haja algum procedimento considerado por você como relevante no processo de iniciação ao basquetebol, porém não aplicado com frequência nas suas aulas, explique as possíveis razões desta constatação.

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA ENTREVISTA
PROFESSOR 2
1. PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Comentou que utilizou o procedimento com maior frequência no início do ano. “No início do ano isso é mais importante, mas no final os alunos não precisam mais desse tempo”.
2. PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Explicou que existe um planejamento diário de todas as aulas. Neste planejamento o professor comentou que a prioridade está nos fundamentos do jogo e em buscar estratégias que levem o aluno à autonomia. Informou ainda que questões atitudinais estão contempladas no planejamento diário, denominados “tema do dia”, onde são tratados temas como amizade e respeito.
3. DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS
O professor relatou que as posições táticas não são definidas no início da aprendizagem, pois segundo ele, todos os alunos precisam passar por todas elas. “Eles vão se colocando onde gostam”. Comentou que quando vão disputar algum torneio têm dificuldade de formar equipes, uma vez que não há posições definidas. Quanto diversificar as estratégias pedagógicas, o professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, justificando que quanto mais diversificadas forem as estratégias, maiores serão as chances de levar um maior número de crianças a aprender. Comentou sobre a utilização de exercícios analíticos, situações de jogo e jogos pré-desportivos.
4. PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol e

afirmou aplicá-lo em suas aulas. Considera o procedimento importante, pois oferece ao aluno a oportunidade de resolver os problemas do jogo. “O aluno não vai driblar cones durante o jogo”. O professor afirmou priorizar a utilização de situações-problema, pois levará o aluno a autonomia para resolver os problemas do jogo.

5. PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE

O professor disse que nessa idade o objetivo não é a formação de equipes. Por isso, embora ele trabalhe com estratégias que estimulem a inteligência da lógica tática do jogo afirmou que a prioridade está nos fundamentos do jogo. Durante a entrevista ele destacou que priorizando a inteligência da lógica tática do jogo, em oposição à ênfase na técnica da modalidade corre-se o risco de “pular fases do processo de aprendizagem” e ter um prejuízo na execução dos fundamentos. Deixou claro que a prioridade do processo está nos fundamentos.

6. PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Informou que faz as modificações na estrutura do jogo, geralmente com o objetivo de aumentar o grau de dificuldade das situações-problemas dos jogos. Para ele, isso leva a criança a pensar mais sobre os problemas do jogo. Destacou a importância do procedimento para fazer com que a atividade não seja “nem tão fácil e nem tão difícil”.

7. PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS.

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que sempre que aplica busca introduzir regras que facilitem a participação de todos os alunos envolvidos no processo e informou que todos são premiados. Informou que durante quatro meses do ano os grupos com que trabalha costumam participar de um torneio adaptado e que no mês de julho realiza vários jogos amistosos. Acrescentou ainda

que aceita todos os convites para participação em festivais. O professor relatou que este ano foi atípico e que participaram somente dos festivais. Por fim, o professor destacou a importância deste procedimento como facilitador para integração das crianças; para fazer com que os alunos percam o medo de jogar; para ajudar as crianças à “perderem o medo do desconhecido” e para ampliar o envolvimento dos alunos no processo e com a modalidade.

8. AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

O professor informou que não aplica o procedimento, embora considere sua relevância no processo de iniciação em basquetebol. Disse que com uma observação subjetiva fica clara a evolução do aluno, mas não existem parâmetros ou indicadores de avaliação do processo. Informou desconhecer parâmetros e indicadores e comentou sobre a dificuldade em criá-los. Relatou que, de dois em dois anos há um torneio entre diferentes grupos e que para este torneio existe um teste de passe, drible e arremesso. “A avaliação é muito importante, mas a gente não tem parâmetro nenhum para avaliar...”. Destacou ainda conhecer muitos testes para avaliar aspectos físicos e alguns para avaliar o aspecto técnico, mas que estes testes não conseguem sinalizar para a competência do aluno em jogar o jogo de basquete.

9. UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS

O professor comentou que não utiliza o procedimento e que seu trabalho é essencialmente prático. Talvez a aplicação do procedimento pudesse servir como motivação de aprendizagem, mas afirmou que, nesta turma, com esta idade, nunca utilizou. Justificou dizendo que nesta idade não vê tanta importância da aplicação deste procedimento. O professor relatou que com turmas de idade mais avançadas, já estruturadas, o procedimento torna-se mais importante e que algumas vezes ele aplica – inclusive relatou alguns casos recentes, de como o procedimento contribuiu para corrigir o erro de uma aluna que, há muito tempo, não conseguia corrigir. “De fato, ainda é muito pouco explorado”. Destacou a dificuldade em aplicar este procedimento, mas não comentou as razões desta dificuldade.

10. TORNAR O MEIO ESPORTIVO EM UM AMBIENTE COOPERATIVO - FACILITADOR DE RELAÇÕES

O professor aplica e considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol.
--

“É só o que a gente faz... isso poderia ser o objetivo do planejamento”.
--

APÊNDICE C 2

RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS NAS 3 AULAS OBSERVADAS, SEGUIDO DO RELATÓRIO DA ENTREVISTA REALIZADA - PROFESSOR 3

AULA: 1 Professor: 3 – E

Data: 18/11/2008 Número de alunos: 9

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	Não foi propiciado momentos de reflexão e diálogo durante a aula.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analítico (1), brincadeira (1) e o jogo formal (1), no final da aula. Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. Jogo anárquico.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 5 atividades propostas, 2 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e o coletivo final).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivais.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 2 Professor: 3 – E

Data: 25/11/08 Número de alunos: 8

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	Não foi propiciado durante a aula nenhum momento de discussão ou de diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analítico (1), e o jogo formal (1), no final da aula,. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 4 atividades propostas, 1 se caracterizava como jogos e/ou situações problemas (o jogo formal no final da aula).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi coletivo no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Durante o coletivo o professor mudou duas crianças de equipe.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 3 Professor: 3 – E

Data: 02/12/08 Número de alunos: 4

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	Não foi propiciado durante a aula nenhum momento de discussão ou de diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios analíticos (2), sincronizado (1) e o jogo reduzido (1). Foram utilizadas diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 4 atividades propostas, 1 se caracterizava como jogos e/ou situações problemas (o jogo reduzido no final da aula).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o jogo reduzido no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

ENTREVISTA PROFESSOR 3

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
1) Idade: 38
2) Local atual de trabalho: Escola e clube
3) Formação (ensino superior) e ano de conclusão: Santa Cecília / 2001
4) Ex-atleta profissional de basquetebol. Jogou dos 14 aos 31 anos.
B) SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS
1) Qual é ou quais são os objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol?
RESPOSTA: Inicialmente levar a criança á ter gosto pela prática. De acordo com seu desenvolvimento procuro dar estímulos para que elas se desenvolvam. Aprendizado contínuo de vivência da modalidade. Ensinar os fundamentos. Praticar com prazer, com carinho. O processo precisa ser prazeroso. Na escola é muito diferente do clube. No clube a cobrança é bem maior.
2) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados são aplicados com freqüência nas suas aulas?
3) Como se dá a aplicação destes procedimentos nas suas aulas?
4) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados você considera relevantes no processo de iniciação esportiva na modalidade basquetebol?
5) Caso haja algum procedimento considerado por você como relevante no processo de iniciação ao basquetebol, porém não aplicado com freqüência nas suas aulas, explique as possíveis razões desta constatação.

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA ENTREVISTA
PROFESSOR 3
1. PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO
O professor relatou que nesta idade, de 7 a 13 anos, ele não utiliza o procedimento, pois para ele os alunos não têm maturidade. Justificou que a falta de maturidade se dá por conta da idade dos seus alunos. Para ele, acima dos 15 anos os alunos passam a ter maturidade para dialogar e refletir sobre o jogo, o processo, os problemas e conflitos. Afirmou que sua aula é “totalmente dirigida”.
2. PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Para ele o planejamento facilita a seqüência do trabalho e facilita que o professor não se perca no processo, por exemplo, trabalhar um exercício ligado ao outro, um fundamento ligado ao outro. Disse que aplica o procedimento e que o planejamento é anual. O planejamento é uma diretriz que a escola exige no começo do ano. Seu planejamento consiste em trabalhar primeiro com os fundamentos iniciais (passe, drible, rebote, arremesso, fundamentos de defesa) e, a partir daí, vai aumentando o grau de dificuldade dos exercícios de acordo com a evolução do aluno. O planejamento acontece no início do ano e trata-se de um documento da Educação Física, dividido pelas modalidades. O que muda durante o ano é o grau de dificuldade dos exercícios ligados aos fundamentos.
3. DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS
O professor considera o procedimento importantíssimo no processo de iniciação em basquetebol. Ele afirma diversificar e justifica sua aplicação dizendo que o aluno precisa conviver com situações diversas e também para a aula não ficar chata. Destacou a importância da ludicidade nas aulas. Sobre a diversificação das posições táticas ele comentou que todos os alunos fazem todas as posições. Para ele, nessa idade, todos os alunos têm que saber fazer tudo, independentemente da estatura do aluno. O professor destacou que a especialização esportiva precoce na escola é um problema e que isso não

acontece na escola.
4. PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS
Para o professor é muito cedo trabalhar com jogos imprevisíveis e situações problemas. Ele disse que até trabalha, mas muito pouco, pois prioriza o trabalho com os fundamentos do jogo de forma analítica. Afirma que a ênfase do processo é no aprendizado dos fundamentos.
5. PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE
Para o professor a aplicação deste procedimento depende da idade dos alunos e do ambiente (escola ou clube). Na iniciação a ênfase está no aprendizado e correção do fundamento e não da lógica tática da modalidade. Para o professor é na prática do jogo que o aluno vai, futuramente, aprender à lógica do jogo. Para ele ainda é muito cedo para priorizar a lógica tática do jogo. Nesta idade, para ele, ainda falta maturidade para os alunos. O professor defende a idéia de que o aluno que chegar ao treinamento com os fundamentos fixados levará vantagens para se adaptar, pois os fundamentos são o carro chefe. Justificou ainda que nessa idade os alunos têm mais facilidade para assimilar novos conhecimentos e, por isso, o professor tem que aproveitar e passar o maior número de informações e correções dos fundamentos.
6. PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO
O professor considera o procedimento relevante, porém afirma que faz muito pouco, pois para ele o importante é a execução dos fundamentos. Acredita que este procedimento seja mais importante numa outra idade e com outro foco, por exemplo, em categorias de treinamento. Sua primeira e principal preocupação está na qualidade da execução dos fundamentos. Comentou que na iniciação alguns alunos têm inclusive dificuldade de

trabalhar com exercícios sincronizados, por isso, trabalha muito pouco com jogos.
7. PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS.
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que no final de cada semestre eles realizam um jogo amistoso entre a turma da manhã e da noite. Acrescentou que embora ache interessante aplicar o procedimento com maior frequência, comenta que isso é muito difícil, pois depende muito da disponibilidade do professor, dos pais e de espaço físico para a realização.
8. AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Não há uma avaliação do seu trabalho e a avaliação que o professor faz dos alunos é uma avaliação pessoal, subjetiva. Não existe registro ou indicadores para a avaliação. Sua avaliação subjetiva não tem relação com o planejamento. O professor comentou que encara a não aplicação deste procedimento como um erro, e destacou que não saberia como avaliar o processo.
9. UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Afirma que nunca utilizou nenhum recurso. Relatou que tem mesmo que aplicar. Comentou também que tem dúvidas de, nessa idade, o quanto a aplicação do procedimento poderia contribuir para o processo.
10. TORNAR O MEIO ESPORTIVO EM UM AMBIENTE COOPERATIVO - FACILITADOR DE RELAÇÕES
O professor considera o procedimento fundamental no processo de iniciação em basquetebol. Para ele, as situações vivenciadas no ambiente esportivo transcendem para toda vida dos alunos, por isso, ele tem grande preocupação com a formação humana dos seus alunos.

APÊNDICE C 3

RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS NAS 3 AULAS OBSERVADAS, SEGUIDO DO RELATÓRIO DA ENTREVISTA REALIZADA - PROFESSOR 4

AULA: 1 Professor: 4 – C

Data: 14/11/2008 Número de alunos: 8 alunos

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi quando o professor investigou o interesse dos alunos em participar do teste para as categorias de competição. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (3) e analíticos (4). Não houve coletivo para identificar se há posições definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 7 atividades propostas, nenhuma se caracterizava como jogos e/ou situações problemas.
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	Nenhuma atividade contemplava a lógica tática do jogo.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 2 Professor: 4- C

Data: 19/11/2008 Número de alunos: 11

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi quando o professor comentou sobre a possibilidade de abrir duas novas categorias de competição. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizadas situações de jogo (5), brincadeira (1) e o jogo formal (1) no final da aula, As posições ofensivas dos jogadores foram definidas pelo professor no segundo jogo formal
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 7 atividades propostas, todas se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas.
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	Das 7 atividades propostas, 4 estimulavam no aluno a inteligência da lógica tática do jogo.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 3 Professor: 4 – C

Data: 26/11/2008 Número de alunos: 6

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no alongamento, momento este em que o professor perguntou brevemente sobre as impressões dos alunos que participaram do teste. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (5) e o jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 7 atividades propostas, somente o coletivo se caracterizava como jogos e/ou situações problemas.
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

ENTREVISTA PROFESSOR 4

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
1) Idade: 33
2) Local atual de trabalho: clube
3) Formação (ensino superior): Bacharelado e Licenciatura na UNI-ABC e Pós Graduação em Ginástica Laboral.
4) Foi atleta de basquete.
B) SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS
1) Qual é ou quais são os objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol?
RESPOSTA: Permitir que as atletas tenham a vivência no basquete. Trabalhar os fundamentos e a coordenação motora, de forma lúdica para levar as crianças a gostarem do basquetebol. Propiciar integração, coletividade e auto-estima.
2) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados são aplicados com frequência nas suas aulas?
3) Como se dá a aplicação destes procedimentos nas suas aulas?
4) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados você considera relevantes no processo de iniciação esportiva na modalidade basquetebol?
5) Caso haja algum procedimento considerado por você como relevante no processo de iniciação ao basquetebol, porém não aplicado com frequência nas suas aulas, explique as possíveis razões desta constatação.

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA ENTREVISTA
PROFESSOR 4
1. PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Comentou que aplica o procedimento. Disse que lança questões e problemas para os alunos refletirem e no final tenta tirar uma conclusão com as crianças.
2. PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que sem planejamento não é possível atingir os objetivos. Comentou que existe um planejamento anual que é apresentado para a coordenação do clube e que faz um planejamento quinzenal que contempla os conteúdos trabalhados (os fundamentos e a coordenação motora).
3. DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS
O professor disse ser fundamental diversificar as estratégias de ensino e afirmou aplicar o procedimento. Destacou a situação de jogo 2x1 por ser uma situação de jogo que dá vantagens ao aluno atacante (motivação de acreditar que pode, pois são maiores as possibilidades de êxito). Comentou que jamais vai iniciar o ano trabalhando o jogo numa situação de 5x5, pois os alunos não têm competências para jogar o jogo neste formato. O professor não acha correto priorizar posições táticas. Geralmente define posições quando vão participar de festivais. Acha importante diversificar as posições táticas, mas não são todas que conseguem se adaptar a todas as posições, comentando que alguns alunos se perdem e defendendo que isso depende da situação e do grupo.
4. PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS
O professor afirmou que prioriza, nesta idade, o aprendizado dos fundamentos (frisou que

o objetivo está no aprendizado e não no aperfeiçoamento) e o predomínio das estratégias estão voltadas para trabalhar os fundamentos de forma lúdica, mas não através de situações problemas (imprevisíveis).

5. PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE

O professor disse que prioriza estratégias que trabalhem o aprendizado dos fundamentos e não da lógica tática do jogo. Em relação à lógica do jogo o professor comentou que trabalha mais na teoria do que na prática. Trabalha com jogos menos complexos que estimulem a lógica tática do jogo, mas o que predomina nas aulas são estratégias que dão ênfase no ensino dos fundamentos. “Se eu colocar uma menina que não sabe fazer nada não sai”... Ele defende que primeiro precisa haver uma vivência e compreensão dos fundamentos. Relatou ainda que existe uma cobrança constante dos alunos pelo jogo e que, por conta dessa cobrança, acaba algumas vezes dando mais jogos.

6. PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO

O professor destacou o procedimento para garantir a motivação dos alunos durante as aulas e destacou a questão do equilíbrio entre os resultados. O professor considera o procedimento relevante somente no início do processo de iniciação em basquetebol. No final do processo de iniciação o professor disse que precisa preparar os alunos para os processos seguintes de seleção do clube, o que o leva a trabalhar menos com adaptações e dizendo que aplica mais o jogo propriamente dito.

7. PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS.

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, pois permite que os alunos “vejam um mundo diferente do clube”; que existe outras crianças fazendo basquete; que serve de estímulo para a prática e faz com que as alunas tenham mais responsabilidade. Participaram do festival da prefeitura no meio e no final do

ano e do último festival da Federação Paulista. Comentou que a Federação propicia 4 festivais durante o ano, mas que ela somente pode levar o grupo no último. Relatou que neste festival todos eram premiados e que não havia vencedores, mas que, já no primeiro jogo pegaram uma equipe que marcou pressão o tempo todo e que sua equipe não estava preparada para isso. Disse que sua equipe não conseguiu fazer cesta e que chegou uma hora que pararam de marcar os pontos no placar, para não desmotivar muito. Depois o professor justificou que por essa razão é preciso acelerar o processo, preparar os alunos para esses torneios.

8. AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Informou que aplica o procedimento. Relatou que no início do ano realiza uma avaliação sobre aspectos individuais de coordenação motora e dos fundamentos específicos do jogo. No meio do ano avaliam o que cada aluno melhorou em cada aspecto avaliado. Além disso comentou que há uma avaliação subjetiva dos alunos. Informou que não existe um registro das avaliações e que a avaliação é realizada somente com os alunos que iniciaram o processo, desde o início do ano. Disse que avaliação dos fundamentos e da coordenação motora é uma experiência recente, mas que sempre realizou uma avaliação subjetiva da melhoria das crianças no jogo. Informou que pretendem realizar futuramente avaliações mais sérias. Relatou também que há um teste para entrar no clube, mas que ultimamente todas entram, pois há poucas crianças participando do processo.

9. UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que na iniciação nunca utilizou, nunca teve oportunidade, mas que considera importante, por exemplo para trabalhar dinâmicas de grupo, análise de jogos. Justificou que pela disponibilidade das meninas e pelo curto tempo das aulas acaba utilizando este procedimento em categorias de competição.

10. TORNAR O MEIO ESPORTIVO EM UM AMBIENTE COOPERATIVO -

FACILITADOR DE RELAÇÕES

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Defendeu que esse é um dos principais objetivos do processo. Principalmente a parte de cooperação. Levantou que propicia um ambiente gostoso, tranquilo, que seja facilitador de relações. Comentou que o espaço da aula é o espaço delas. Destacou que o grupo é muito unido.

APÊNDICE C 4

RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS NAS 3 AULAS OBSERVADAS, SEGUIDO DO RELATÓRIO DA ENTREVISTA REALIZADA - PROFESSOR 5

AULA: 1 Professor: 5 – S

Data: 18/11/2008 Número de alunos: 17

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no início da aula, momento este em que o professor comentou brevemente sobre o fato de não ter a próxima aula devido o feriado. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios analíticos (4), brincadeiras (1) e jogos pré-desportivos (2). Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 7 atividades propostas, 3 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e os dois jogos pré-desportivos). As outras 4 atividades foram exercícios analíticos.
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplou, parcialmente, a lógica tática do jogo foi o segundo jogo pré-desportivo. Parcialmente, pois o alvo para atacar era o mesmo que tinham que defender.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 2 Professor: 5 - S

Data: 25/11/2008 Número de alunos: 16

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	Os únicos momentos de discussão propiciados intencionalmente foram: no início da aula, momento este em que o professor fez a chamada e perguntou sobre a presença dos alunos no jogo de basquete de rua, e quando parou para falar sobre as vantagens de se fazer passes mais retos. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analíticos (2), brincadeira (1) e o coletivo (1). Foram utilizadas diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas. O professor estipulou que os alunos mais altos marcassem mais próximos á cesta.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 6 atividades propostas, 2 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (a brincadeira e o coletivo).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	A única atividade que contemplava a lógica tática do jogo foi o coletivo no final da aula.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Houve modificações na estrutura (tanto na brincadeira como no jogo formal).
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivos.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

Relatório de observação da aplicação dos procedimentos na aula

AULA: 3 Professor: 5 – S

Data: 02/12/2008 Número de alunos: 12

Aplicação dos procedimentos na aula:

PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO.	O único momento de discussão propiciado intencionalmente foi no final da aula, momento este em que o professor perguntou aos alunos quem participaria do jogo amistoso. Não houve diálogo entre os alunos.
PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	O professor não tinha nenhum planejamento registrado do processo ou da aula.
DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS	Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (7), brincadeiras (2) e situação de jogo 1x1 (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não há distribuição tática ou posições clássicas definidas.
PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	Das 11 atividades propostas, 3 se caracterizavam como jogos e/ou situações problemas (as duas brincadeiras e situação de jogo 1x1).
PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE	Nenhuma das 11 atividades contemplou por inteiro a lógica tática do jogo.
PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO	Não houve modificações na estrutura de nenhuma das atividades.
PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS	Não participaram ou promoveram jogos amistosos ou festivais. No final da aula o professor questionou quem participaria do jogo amistoso.
AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Não foi utilizado nenhum procedimento de registro ou apontamentos para relacionar com indicadores de avaliação. Não houve momento de avaliação com os alunos.
UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS	Não foi utilizado nenhum recurso.

ENTREVISTA PROFESSOR 5

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
1) Idade: 25
2) Local atual de trabalho: Sistema S.
3) Formação (ensino superior): Faculdades Integradas de Guarulhos, (2004).
4) Nunca treinou basquetebol.
B) SOBRE OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS
1) Qual é ou quais são os objetivos do seu programa de iniciação em basquetebol?
RESPOSTA: Introduzir uma prática de atividades físicas que eles gostem para trabalhar os elementos do jogo de forma a torná-los aptos para jogarem.
2) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados são aplicados com frequência nas suas aulas?
3) Como se dá a aplicação destes procedimentos nas suas aulas?
4) Qual ou quais dos procedimentos pedagógicos apresentados você considera relevantes no processo de iniciação esportiva na modalidade basquetebol?
5) Caso haja algum procedimento considerado por você como relevante no processo de iniciação ao basquetebol, porém não aplicado com frequência nas suas aulas, explique as possíveis razões desta constatação.

DESCRICHÃO ANALÍTICA DA ENTREVISTA
PROFESSOR 5
1. PROPICIAR AOS ALUNOS MOMENTOS DE REFLEXÃO E DIÁLOGO
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que nem sempre aplica o procedimento e que os momentos de diálogo, algumas vezes parte de uma iniciativa do professor, outras da iniciativa dos alunos. O professor comentou que predomina o formato de discurso, onde o professor comenta, orienta, transmite informações e os alunos assumem uma postura mais passiva no diálogo.
2. PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Disse que aplica o procedimento em 90% das aulas. Destacou que o planejamento é flexível, por conta das características do ambiente não formal, em que há uma entrada e saída constante de novos alunos. Comentou ainda que há pouco tempo para planejamento de todas as aulas que ministra. Relatou que existe um planejamento anual (que ele disse não seguir) e que tem o hábito de planejar todas unidades de aula. Por fim informou que a empresa não cobra o planejamento, que faz por considerar como um procedimento necessário no processo de iniciação esportiva.
3. DIVERSIFICAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E POSIÇÕES TÁTICAS
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Para ele quanto mais diversificadas forem as estratégias melhor para os alunos, pois cada aluno tem uma aceitação diferente e diversificar estratégias amplia as chances de atingir todos os alunos. Defende ainda que a aplicação do procedimento facilita a motivação dos alunos nas aulas e que, como tem alunos de diferentes idades é preciso estimulá-los de diferentes formas. A respeito da diversificação das posições táticas o professor comentou que tem o cuidado de explicar as características de cada posição e deixa que os alunos optem pelas posições que querem jogar. Relatou que por nunca ter treinado ou vivenciado a modalidade fora da faculdade tem um pouco de dificuldade de trabalhar aspectos táticos

do jogo.
4. PRIORIZAR NO PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM A UTILIZAÇÃO DO JOGO E DE SITUAÇÕES PROBLEMAS
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que utiliza muito nas aulas jogos para trabalhar os fundamentos do jogo. Destacou os jogos de pega-pega defendendo que estes levam os alunos a pensarem no gesto técnico de forma não fechada, isolada.
5. PRIORIZAR ESTRATÉGIAS QUE ESTIMULEM NO ALUNO A INTELIGÊNCIA DA LÓGICA TÁTICA DO JOGO EM OPOSIÇÃO À ÊNFASE NA TÉCNICA DA MODALIDADE
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém reconhece que prioriza as estratégias voltadas para a ênfase no ensino dos fundamentos. O professor relatou que percebe a contradição e que acredita que isso se dê pelo fato da literatura da qual teve acesso estar fortemente voltada para trabalhar com os fundamentos de forma fragmentada e voltada somente para os aspectos técnicos do jogo. Relatou ainda que na graduação as disciplinas que eram voltadas ao ensino dos esportes coletivos trabalharam somente os aspectos técnicos de forma isolada e não discutiam estratégias para se trabalhar a inteligência da lógica tática do jogo.
6. PRODUZIR MODIFICAÇÕES NA ESTRUTURA DO JOGO
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que aplica e disse: “O professor está lá para isso”. Afirmou aplicar o procedimento constantemente.
7. PROPICIAR A PARTICIPAÇÃO PERMANENTE DO GRUPO EM ATIVIDADES COMPETITIVAS NÃO FORMAIS.
O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol,

porém relatou que não tem facilidade para aplicá-lo no processo. Apontou a dificuldade de deslocamento para os festivais ou jogos amistosos como a principal causa da não aplicação constante. Disse ainda que a empresa não destaca a participação em eventos dessa natureza como um procedimento importante para os programas de iniciação esportiva. Comentou que no final do ano costuma ter um encontro com outro grupo como atividade de encerramento das atividades, mas que este ano não foi possível realizá-lo. Neste ano afirmou não ter participado de nenhuma atividade competitiva não formal com um outro grupo, seja em formato de festival, seja de um jogo amistoso, ou seja, o procedimento não foi aplicado.

8. AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, porém relatou que não sabe como fazê-lo. Disse já ter tido algumas idéias, porém nunca as aplicou. Comentou que procura dar um feedback aos alunos com frequência. Por fim o professor disse: “Estamos tão a fim de fazer acontecer que esquecemos de avaliar... não priorizamos a aplicação do procedimento”.

9. UTILIZAR RECURSOS AUDIOVISUAIS

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, mas não o aplica. Informou que não teve isso como referência em nenhum outro lugar, seja na faculdade, no estágio ou no trabalho. No final comentou que não considera o procedimento como determinante no processo.

10. TORNAR O MEIO ESPORTIVO EM UM AMBIENTE COOPERATIVO - FACILITADOR DE RELAÇÕES

O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Relatou que tenta, permanentemente, propiciar um ambiente seguro, acolhedor e agradável para seus alunos.

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Professor 1 (P) - AULA 01

Duração da aula: 1h30

Número de alunos: 15

Idade da turma: Crianças de 7 a 11 anos

Data: 03/11

O professor inicia a aula às 8h, e, enquanto organiza todo material da aula, ele distribui algumas bolas para os alunos. Os alunos ficaram 7 minutos com as bolas, sendo que a maioria ficou arremessando e os outros apenas driblando a bola enquanto conversavam com os colegas.

O professor reúne novamente os alunos no centro da quadra e conduz um alongamento. O clima durante o alongamento é de descontração, os alunos conversam bastante em pares. O alongamento dura cerca de 6 minutos.

Na primeira atividade (BRINCADEIRA) o professor propõe um pega-pega, onde três alunos iniciam sem bola (pegadores) e todos os demais com bola (fugitivos). Sempre que os pegadores tocassem em algum fugitivo trocavam-se os papéis, ou seja, o pegador passava a ser fugitivo (pegava a bola de quem ele havia pegado) e o fugitivo tornava-se pegador (sem bola). A atividade durou 7 minutos e todos vivenciaram o papel de pegador e de fugitivo.

A segunda atividade (BRINCADEIRA) foi denominada de “queimada ameba”. Quando o professor diz o nome da brincadeira os alunos já comemoram, sinal de que além de conhecer a brincadeira o grupo tem grande interesse pela mesma. O professor explica rapidamente algumas dúvidas em relação algumas regras e inicia a atividade. A brincadeira é uma mistura de queimada com ameba e consiste em todos os alunos, driblando uma bola, permanentemente tentarem se esquivar da bola que pode ser lançada por qualquer um da brincadeira, com o objetivo de queimar qualquer um dos participantes. A criança que é queimada com a bola deve ficar sentada, no lugar onde foi queimada e para ser salva ela deverá encostar a mão em algum participante que passar ao seu lado. Quando isso acontece aquela que estava de pé e foi tocada senta no lugar daquela criança que a tocou, trocando assim de lugar. A atividade durou 9 minutos.

Na terceira atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) são colocados quatro cones, um em cada canto da quadra e os alunos são divididos atrás dos cones, voltados em direção ao cone do

lado oposto. É entregue uma bola para o primeiro integrante de cada fila. A dinâmica do exercício consiste em driblar de um cone ao outro, em linha reta e no final entregar a bola ao primeiro aluno da fila oposta, que dará continuidade na dinâmica. Após entregar a bola ao primeiro da fila o aluno entra no final desta. Duração 6 minutos.

A quarta atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) é muito parecida com a terceira, mas ao invés de driblar em linha reta, na direção do cone da frente, os alunos deverão driblar em linha reta, em direção do cone posicionado na diagonal oposta. Os alunos agora somente podem driblar a bola com a mão esquerda. A atividade dura cerca de 6 minutos.

Na quinta atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) o professor posiciona dois cones próximos ao centro da quadra e mantém os alunos divididos nas filas atrás dos cones posicionados nos cantos da quadra. Os alunos devem driblar até o cone posicionado no centro da quadra, depois devem voltar driblando e por fim finalizam com bandeja. Após a bandeja os alunos pegam a bola e voltam para o final da mesma fila que iniciaram. Dois grupos realizam a atividade pela direita (drible e bandeja) e dois grupos realizam pela esquerda. A atividade dura 12 minutos – sendo que após 6 minutos de atividades os grupos trocam de posições (os que fizeram pela esquerda fazem pela direita e vice-versa).

Os alunos são chamados no centro da quadra, após beberem água, para a divisão das equipes. Antes divisão o professor dá algumas orientações sobre o drible – diz para os alunos evitarem o drible alto e muito afastado do corpo. Depois o professor divide os alunos em três equipes: Amarela, verde e branca. (JOGO FORMAL – REGRAS DO MINI BASQUETE).

O primeiro jogo durou 8 minutos e terminou 3 x 0 para o amarelo (uma cesta de 2 pontos e um lance-livre). Chamou a atenção o fato de uma menina da equipe amarela não encostar nenhuma vez na bola durante toda a partida.

O segundo jogo durou 7 minutos e terminou 6 x 0 para a equipe verde. Todas as cestas da partida foram feitas pela aluna X. Dois alunos, sendo um de cada equipe tiveram contato apenas uma vez na bola durante a partida.

O terceiro jogo durou 7 minutos e terminou 2 x 3 para o verde (com as duas cestas da mesma aluna X da partida anterior). A aluna mencionada no primeiro jogo, novamente, não teve nenhum contato com a bola.

Após o término do jogo o professor reúne os alunos no banco, posicionado na lateral da quadra e faz um breve comentário geral (1 minuto) sobre os jogos dizendo que os alunos precisam driblar e se posicionar melhor durante o jogo. Em seguida, o professor encerra a aula.

Observações e apontamentos gerais:

- Do início ao fim, não foram feitas alterações na dinâmica das atividades.
- A quadra e a tabela seguem os tamanhos oficiais e a bola é tamanho mirim.
- O arremesso de algumas crianças não chega à cesta.
- Percebe-se que a experiência motora e o conhecimento e vivência da modalidade difere bastante entre as crianças.
- O professor apitou todos os jogos.
- Há um estagiário presente que observa toda aula.
- A maioria das crianças tem dificuldades de fazer cestas. Este fato pode ser observado durante toda aula. Em 22 minutos de jogo saíram 8 cestas e destas, 5 foram marcadas pela mesma criança.

Professor 1 (P) - AULA 02

Duração da aula: 1h30

Número de alunos: 15

Idade da turma: Crianças de 7 a 11 anos.

Data: 05/11.

O professor chega à quadra, às 8h, com várias bolas. Os alunos pegam as bolas e ficam arremessando. Neste momento tem apenas 7 alunos. Aos poucos os outros alunos vão chegando e todos que chegam pegam uma bola no carrinho para arremessarem.

As 8h13 o professor reúne os alunos no centro da quadra e inicia um alongamento, que dura 5 minutos. Assim que termina o alongamento o professor pede que cada aluno pegue uma bola e dê duas voltas pela quadra driblando em velocidade.

Em seguida o professor dividiu o grupo em duas equipes e explica que eles jogarão “queimada” (BRINCADEIRA). A queimada já inicia com uma criança no cemitério. Depois da terceira pessoa queimada o professor colocou mais uma bola na brincadeira, o que modificou, consideravelmente, a dinâmica da atividade e conseqüentemente o envolvimento das crianças na brincadeira. Durante a brincadeira surgiram vários “conflitos”, como por exemplo, a qual equipe pertencia à bola que ficou parada em determinada posição; se houve ou não invasão da criança; se a criança foi ou não queimada. Praticamente todos os conflitos foram resolvidos rapidamente pelas próprias crianças, acompanhadas, quase sempre, pela observação do professor.

Na próxima atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) o professor divide os alunos em quatro grupos (dois grupos em cada meia quadra). A atividade consiste em driblar do meio da quadra em direção à cesta, fazer a bandeja, pegar o rebote, voltar driblando em direção da mesma fila e passar a bola para o primeiro da fila dar continuidade na atividade. A atividade durou 6 minutos – sendo 3 minutos pelo lado direito (drible e bandeja) e 3 minutos pelo lado esquerdo.

Para a atividade seguinte (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) o professor mantém a mesma disposição das crianças na quadra e posiciona uma criança próxima da lateral da quadra (responsável por passar a bola para o aluno que executará a bandeja). A dinâmica da atividade é bem parecida, mas antes de fazer a bandeja, a criança passa a bola para este aluno posicionado próximo da linha lateral da quadra, recebe a bola de volta e depois faz a bandeja, pega o rebote, volta driblando. Ao invés de voltar para a fila, como na atividade anterior, a criança ocupa o lugar

do aluno “passador” e este é quem vai para o fim da fila. A atividade tem duração de 6 minutos – sendo 3 minutos realizado pelo lado direito (drible e bandeja) e 3 minutos pelo lado esquerdo.

Em seguida o professor reúne os alunos no centro da quadra e conversa sobre a participação de alguns alunos no festival de basquetebol e entrega uma medalha para os quatro alunos que haviam participado. Depois ela faz a divisão das equipes para o coletivo (azul claro, azul escuro e verde). (JOGO FORMAL).

No primeiro jogo o Azul Claro ganha de 5 x 2 do azul escuro. 2 cestas da aluna X da aula passada. Alguns alunos reclamam que um dos alunos mais habilidosos não passa a bola e que ele vai correndo na frente, com a bola, e não “toca” para ninguém. O professor para o jogo e chama o aluno para conversar. Diz para o aluno que ele não pode sair correndo na frente e deixar os companheiros para trás. O aluno não faz nenhum comentário.

O jogo teve duração de 6 minutos.

No segundo jogo o Verde jogou com o Azul Claro. O jogo terminou 4 x 2 para o Azul Claro. Teve duração de 7 minutos. As crianças do Azul Claro, que já tinha jogado duas vezes foram liberadas pelo professor para ir embora.

O terceiro jogo teve duração de 8 minutos e terminou 0 x 0. Após o jogo os alunos tiraram o colete, alguns alunos se despediram do professor e todos os alunos foram embora.

Observações e apontamentos gerais:

- O professor fez uma adaptação na queimada que rapidamente modificou o envolvimento das crianças na brincadeira.
- Podemos caracterizar os coletivos no final das aulas como jogos anárquicos.
- A quadra e a tabela seguem os tamanhos oficiais e a bola é tamanho mirim.
- O arremesso de algumas crianças não chega à cesta. A maioria tem dificuldades de fazer cestas. Este fato pode ser observado durante toda aula. Em mais de 20 minutos de jogo saíram apenas 6 cestas e destas, 3 foram marcadas pela mesma criança.
- Percebe-se que a experiência motora e o conhecimento e vivência da modalidade difere bastante entre as crianças.
- O professor apitou todos os jogos. Durante os jogos o professor dá algumas orientações em grupo e também individualmente, fundamentalmente sobre as regras do jogo.
- Há um estagiário presente que observa toda aula.

Professor 1 (P) - AULA 03

Duração da aula: 1h30

Número de alunos: 19

Idade da turma: Crianças de 7 a 11 anos

Data: 09/11

As 8h o professor chega à quadra com o carrinho de bolas e, conforme os alunos vão chegando eles pegam uma bola e ficam arremessando livremente.

As 8h10 o professor reúne os alunos no centro da quadra para o alongamento. O clima entre as crianças é bastante descontraído. O alongamento dura 5 minutos.

A primeira atividade consiste em driblar livremente pela quadra e, no momento que o professor apita os alunos precisam se agrupar rapidamente em grupos formados com a quantidade exata de crianças, conforme o número mostrado pelo professor. (BRINCADEIRA). A atividade durou cerca de 7 minutos.

Na segunda atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) metade dos alunos, cada um com uma bola, posicionados em uma das linhas de fundo da quadra, e a outra metade, sem bola, posicionados na linha de fundo oposta.

- A primeira tarefa deste exercício consiste em driblar até o meio da quadra e passar a bola para uma criança posicionada na linha de fundo oposta, e, após o passe o aluno deve retornar com deslocamento de costas, até a linha de fundo onde iniciou a atividade. O aluno que recebeu a bola repete a ação garantindo a dinâmica da atividade. A duração da tarefa foi de 2 minutos.
- A segunda tarefa repete a dinâmica da anterior, mas o aluno deve driblar apenas com a mão esquerda e o passe deve ser o passe picado. Duração de 3 minutos.
- Na terceira tarefa desta dinâmica o aluno deve continuar driblando com a mão esquerda, e o passe deve ser o passe de peito. Duração de 2 minutos.

Duração total da atividade foi de 7 minutos.

No exercício seguinte (EXERCÍCIO SINCRONIZADO), os alunos formam duas filas no fundo da quadra, na direção das linhas da área restritiva. Uma das filas com bola e a outra sem. A dinâmica da atividade se baseia no primeiro da fila com bola, próximo da linha de lance livre, jogar a bola na tabela para que o primeiro da fila sem bola pegue o rebote. Em seguida, os alunos

trocam 3 passes, em direção da cesta oposta, e, o aluno que recebe o terceiro passe realiza o arremesso. Após 7 minutos de atividade o professor interrompe a dinâmica para explicar aos alunos que eles não poderão driblar a bola enquanto passam à bola, durante o deslocamento de um lado para o outro da quadra. A atividade retorna e dura mais 5 minutos. A atividade durou 12 minutos e cada criança repetiu a dinâmica 4 vezes.

As 9h o professor reúne os alunos para a divisão das equipes do coletivo (JOGO FORMAL COM REGRAS DO MINI BASQUETEBOL).

O primeiro coletivo inicia às 9h06. Aparentemente o professor reuniu os alunos menos habilidosos no primeiro jogo. O jogo é bastante anárquico e o professor coloca a regra de que para fazer a cesta todos os alunos deverão receber, no mínimo, um passe para terem o direito de tentar a finalização. O jogo dura 9 minutos e termina 2 X 0 para o time de colete.

O segundo jogo é entre o azul claro (equipe formada apenas por meninas) e branco (equipe formada apenas por meninos). O jogo teve duração de 7 minutos e terminou 5 X 4 para as meninas. Na equipe dos meninos as duas cestas foram marcadas pelo mesmo aluno.

As 9h25 o professor reúne os alunos e entrega uma carta de autorização para ser assinada pelos pais, referente à participação das crianças em um festival. Após dar as informações relacionadas ao festival o professor encerrou a aula.

Observações e apontamentos gerais:

- O professor fez uma adaptação no primeiro grupo que disputou o coletivo (para tentar a finalização todos os alunos devem receber no mínimo um passe).
- Podemos caracterizar os coletivos no final das aulas como jogos anárquicos.
- A quadra e a tabela seguem os tamanhos oficiais e a bola é tamanho mirim.
- O arremesso de algumas crianças não chega à cesta. A maioria tem dificuldades de fazer cestas. Este fato pode ser observado durante toda aula. Em mais de 20 minutos de jogo saíram apenas 6 cestas e destas, 3 foram marcadas pela mesma criança.
- Percebe-se que a experiência motora e o conhecimento e vivência da modalidade difere bastante entre as crianças.
- O professor apitou todos os jogos.
- Havia 4 alunos, que não participaram das duas aulas observadas anteriormente.

- Existe no local da aula - tabelas de basquete para a prática do mini basquete. Porém os alunos jogam sempre na tabela oficial.

Professor 2 (T) - AULA 01

Duração da aula: 1h

Número de alunos: 17

Idade da turma: de 11 a 13 anos

Data: 12/11

Embora o horário de início da aula seja às 8h30, às 8h15 já havia alunos que chegaram mais cedo e pegaram bolas, disponibilizadas pelo professor, para ficarem arremessando. Todos os alunos que chegam cumprimentam o professor e pegam uma bola para arremessar.

Às 8h30 o professor chama os alunos no centro da quadra e explica que, como aquecimento da aula, eles farão um pega-linha (BRINCADEIRA). O pega-linha é um pega-pega onde os alunos somente podem se deslocar, seja como fugitivo ou pegador, em cima de uma das linhas pintadas na quadra. A atividade durou 6 minutos.

Depois do pega-linha o professor posicionou os alunos, em duplas, um de frente para o outro, a uma distância de aproximadamente 6 metros. Neste posicionamento o professor fez inúmeras demonstrações de atividades que deveriam ser repetidas pelos alunos, até que o professor solicitasse uma nova tarefa: As 10 primeiras tarefas, neste posicionamento duraram 10 minutos. (EXERCÍCIOS ANALÍTICOS E SINCRONIZADOS)

1. passe de peito
2. passa a bola, uma vez, em volta da cintura e depois realiza passe de peito
3. passa a bola, por duas vezes, em volta da cintura, e, em seguida realiza o passe de peito
4. passa a bola, por duas vezes, em volta da perna direita, e, em seguida realiza o passe de peito
5. passa a bola, por duas vezes, em volta da perna esquerda, e, em seguida realiza o passe de peito
6. passa a bola, uma vez em volta da perna direita e uma vez em volta da perna esquerda, e, em seguida realiza o passe de peito
7. passa a bola em volta da perna direita, depois em volta da cintura, depois em volta da perna esquerda, e, em seguida realiza o passe de peito
8. passa a bola em volta das duas pernas (unidas), depois somente em volta da perna direita, depois da esquerda, e, em seguida realiza o passe de peito
9. Manipulação de bola passando de uma mão para a outra

10. segura a bola com as duas mãos, apoiada na nuca, solta e tenta pegá-la antes dela tocar o solo. Em seguida passa a bola por entre as pernas, de trás para frente.

Mantendo o posicionamento da atividade anterior (EXERCÍCIO SINCRONIZADO), o professor solicitou que:

- os alunos, com bola, permanecessem na posição básica de defesa, driblando uma bola. O aluno sem bola deveria mostrar números (com os dedos) para que os alunos com bola driblassem, o tempo todo, informando o número que o colega mostrava. Depois de um pequeno intervalo de tempo o professor dava um comando para o aluno passar a bola e, assim, os alunos invertiam os papéis. A tarefa durou 5 minutos, sendo 2 minutos driblando com a mão direita, dois minutos com a mão esquerda e 1 minuto com drible alternado (um drible com a esquerda, um com a direita).
- O aluno deve driblar a bola com a mão direita, com muita força, por 10 vezes, depois passa a bola para o colega executar a tarefa (repete duas vezes à dinâmica).
- Igual a anterior, mas com a mão esquerda
- Drible bem baixo com a mão direita, sempre no sinal do professor muda-se a mão do drible. Após algum tempo (aproximadamente 30 segundos) o professor pede para passar a bola para o colega de exercício. Aquele que estiver sem bola fica mostrando números para o colega olhar e dizer o número.
- Idem, mas para trocar a mão do drible o aluno deve passar a bola por trás do corpo.

Essas quatro últimas tarefas duraram 9 minutos e meio.

Na próxima atividade o professor manteve as duplas e solicitou que os alunos que estivessem sem bola formassem um círculo, em volta dos alunos com bola. Os alunos com bola deveriam driblar a bola e concomitantemente deveriam tentar tocar a bola dos colegas na intenção de jogá-las para fora do círculo. Sempre que a bola saísse do círculo trocava-se um aluno (o que formava o círculo entrava neste para manter a dinâmica e o que perdeu a bola ocupava a posição do parceiro na formação do círculo). (BRINCADEIRA). A atividade durou 2 minutos.

Na atividade seguinte (EXERCÍCIO ANALÍTICO) o professor solicitou que os alunos formassem duas filas no fundo da quadra, na direção da interseção da linha de 3 pontos com a linha de fundo. Posicionou dois cones no meio da quadra, na mesma direção das filas e colocou quatro cones, entre a linha de três pontos e a área restritiva, sendo dois cones do lado direito e dois do lado esquerdo. A atividade consistia em correr até o cone do meio da quadra e voltar em direção à cesta para executar dois tempos rítmicos da bandeja (saltando os dois cones). Depois os alunos trocavam de fila para executar os tempos rítmicos pela direita e pela esquerda. A atividade durou 4 minutos e foi realizada sem bola.

Após um pequeno intervalo para os alunos beberem água o professor propôs um jogo (JOGO PRÉ-DESPORTIVO), muito parecido com o basquetebol. Jogava 6 x 6, com o objetivo de fazer pontos na cesta adversária e proteger a sua. Não era permitido o drible. Para tentar o arremesso, a bola teria que, obrigatoriamente ter sido passada por um aluno colocado numa posição fixa (linha de lance livre). Sempre que uma cesta fosse convertida os alunos da posição fixa eram trocados. A atividade durou 12 minutos e não sofreu nenhuma modificação na sua estrutura.

Na última atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) todos os alunos tinham que arremessar um lance livre, utilizando apenas um dos braços e, sempre que algum aluno errasse o arremesso, todos os alunos deveriam “pagar” 3 abdominais. Durante os arremessos o professor fazia várias correções no gesto do arremesso.

O professor reúne os alunos às 9h28 e comenta sobre a festinha de confraternização do projeto. Entrega uma carta para os alunos levarem para os pais ou responsáveis, convidando-os para a festa de confraternização. Após entregar a carta o professor encerra a aula.

Observações gerais:

- Durante a aula, uma estagiária chamou um aluno por vez, para uma avaliação física com testes de flexibilidade e força abdominal e para medição de altura e peso. Todos os alunos fizeram a avaliação.

Professor 2 (T) - AULA 02

Duração da aula: 1h

Número de alunos: 18

Idade da turma: de 11 a 13 anos

Data: 21/11

O professor chegou às 8h20 e disponibilizou bolas aos alunos que chegaram mais cedo. Estes ficaram arremessando. Todos os alunos que chegam cumprimentam o professor e pegam uma bola para arremessar.

Às 8h30 o professor reúne os alunos e pergunta quais deles ainda não preencheram a pesquisa de opinião, de novembro. Aqueles que não responderam pegam a folha com o questionário e vão responder. Basicamente a pesquisa aborda o nível de satisfação com o programa, com o professor e faz um levantamento de possíveis outros interesses esportivos do aluno.

O professor comenta que a primeira atividade será o Nunca Três com drible, em meia quadra de basquete (BRINCADEIRA). A atividade iniciou com 2 fugitivos e dois pegadores. Após um minuto e meio, acrescentou mais um pegador e um fugitivo. A atividade teve duração de 6 minutos.

Na próxima atividade o professor pediu que os alunos formassem duplas; um ficaria com bola e o outro sem. Solicitou então que os alunos que estivessem sem bola formassem um grande círculo, em volta dos alunos com bola. Os alunos com bola deveriam driblar protegendo sua bola e concomitantemente deveriam tentar tocar a bola dos colegas na intenção de jogá-las para fora do círculo. Sempre que a bola saísse do círculo, trocasse um aluno (o que formava o círculo entrava neste para manter a dinâmica e o que perdeu a bola ocupava a posição do parceiro na formação do círculo). (BRINCADEIRA). A atividade durou 7 minutos.

Para a próxima atividade o professor posicionou 12 alunos com bola, na linha de fundo da quadra e pediu que os outros 6 alunos, sem bola, ficassem espalhados na quadra de basquete. O objetivo dos alunos que estavam com a bola era atravessar de um fundo ao outro da quadra, sem perder a posse da bola. O objetivo dos alunos que estavam espalhados era retirar a bola de qualquer aluno que estivesse atravessando a quadra. Quando isso acontecia trocasse os papéis. Depois de 1 minuto neste formato, o professor passou a determinar o número de alunos que

passariam por vez, de um lado ao outro da quadra. Variou em grupos de 2, 3, 4, 6 e 9 alunos. A atividade (BRINCADEIRA) durou 3 minutos.

Numa outra atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) o professor pediu que os alunos se dividissem em 4 grupos e que cada grupo formasse uma fila nas quatro laterais da quadra. A dinâmica consistia em contornar um cone posicionado próximo a lateral da quadra, driblar em direção a um segundo cone posicionado (próximo à linha de três pontos, na direção do centro da quadra) para realizar um giro, saindo em direção à cesta. Finalizava com drible e bandeja retornando para a mesma fila. (Para a realização desta atividade o professor dividiu dois grupos fazendo a atividade, na meia quadra, pela direita e dois pela esquerda). A cada 2,5 minutos o professor trocava os grupos de posição. A atividade durou 10 minutos.

Na atividade seguinte o professor pediu para que os alunos formassem duas filas no fundo da quadra, a uma distância de aproximadamente 10 metros uma da outra e posicionou dois cones próximos a linha do centro da quadra, na direção da fila dos alunos. Um das filas com bola e a outra sem. Os dois alunos deveriam sair simultaneamente, em direção ao cone e contorná-los. O aluno que estivesse com bola tentaria a finalização e o aluno sem bola tentaria impedir a finalização. Após a dinâmica os alunos trocavam de fila. (SITUAÇÃO DE JOGO 1 X 1). A atividade durou 7,5 minutos, sendo 4 minutos com a bola saindo pela direita e 3,5 com a bola saindo na fila da esquerda.

Após trabalhar a situação de 1x1 o professor propôs uma atividade para trabalhar uma (SITUAÇÃO DE JOGO 3 X 3). Para isso ele posicionou 3 alunos no centro da quadra, com uma bola; 3 alunos posicionados em cada um dos lados da quadra, próximos da cesta e os demais alunos em 2 filas fora da quadra, uma em cada lateral. O trio do centro atacaria em uma das cestas até que convertesse a cesta, ou até que perdesse a posse de bola. O trio que estava defendendo realizaria o ataque no trio posicionado na cesta oposta, e, quem havia acabado de atacar se posicionaria para receber o próximo trio atacante. O trio que faz a transição de defensor para atacante sempre deverá sofrer a marcação (pelo trio que acabou de atacar) até a passagem do meio da quadra. Depois de passar o meio da quadra ele passará a atacar o outro trio posicionado na outra meia quadra. A rotatividade dos alunos consistia em, quem acaba de defender, pela segunda vez, vai para a fila lateral e, quem estava na fila entra para defender pela primeira vez. A atividade durou 07 minutos.

Para finalizar as atividades da aula todos os alunos arremessaram um lance-livre (EXERCÍCIO ANALÍTICO). Aqueles que convertessem o arremesso teriam que realizar 6 corridas, de um fundo ao outro da quadra e, aqueles que errassem deveriam realizar 8 corridas. Às 9h30 o professor reuniu os alunos e pediu que um deles “puxasse” o alongamento. Enquanto realizavam o alongamento, o professor comentou sobre a participação dos alunos no festival de basquete, que acontecerá no final de semana. Após os recados o professor encerrou a aula.

Professor 2 (T) - AULA 03

Duração da aula: 1h10

Número de alunos: 15

Idade da turma: de 11 a 13 anos

Data: 10/12

O professor chegou às 8h20 e disponibilizou bolas aos alunos que chegaram mais cedo. Estes ficaram arremessando. Todos os alunos que chegam cumprimentam o professor e pegam uma bola para arremessar.

Às 8h30 o professor reúne os alunos no centro da quadra e disse que eles começariam a aula com um pega-linha com drible. O professor define 3 pegadores iniciais para a BRINCADEIRA. A atividade durou 7 minutos.

Após a brincadeira o professor reuniu novamente os alunos no centro da quadra e explicou que faria a divisão das equipes para o coletivo. Os alunos demonstraram contentamento, pela decisão do professor de partir para o coletivo (JOGO FORMAL). A dinâmica do coletivo foi definida pela divisão de 3 equipes mistas. A equipe que sofresse a falta sempre sairia para a equipe de fora entrar no seu lugar. A equipe que estava de fora já entrava cobrando o fundo bola, no lugar da equipe que havia sofrido a cesta. A atividade durou 50 minutos. Não houve qualquer tipo de intervenção ou adaptação na atividade. O professor não apitou os jogos – os próprios alunos decidiam quando era ou não interrompido o jogo, por conta de alguma falta ou violação.

Às 9h40 o professor pediu a bola do jogo e encerrou a aula.

Professor 3 (E) - AULA 01

Duração da aula: 55'

Número de alunos: 9

Idade da turma: de 7 a 11 anos

Data: 18/11

O professor inicia a aula 12h30 entregando uma bola para cada aluno.

Após 5 minutos o professor reúne os alunos no círculo central para explicar a primeira atividade. Dentro do círculo central demarcado na quadra o objetivo da (BRINCADEIRA) é proteger a sua bola, ao mesmo tempo em que tenta tirar a bola dos outros do círculo. O professor determina que três alunos serão “café com leite”. Os alunos que têm a sua bola tocada para fora do círculo devem ficar arremessando na cesta, até que reste apenas 1 aluno na brincadeira. A atividade durou 5 minutos.

Na segunda atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) o professor pede que os alunos formem uma fila no canto da quadra de vôlei e posiciona 5 cones, dispostos em diagonal, a uma distância de aproximadamente 3 metros um do outro. A tarefa consiste em driblar em direção à cesta, passando pelos cones, sendo que o primeiro cone deve ser contornado, no segundo o aluno realiza um giro, contorna o terceiro cone, realiza o giro no quarto e após contornar o quinto o aluno executa a bandeja; pega o rebote, atravessa a quadra driblando com a mão direita, arremessa e volta para a fila. A atividade durou 12 minutos. Cada aluno executou a dinâmica 2 vezes.

A terceira atividade é bem parecida com a segunda (EXERCÍCIO SINCRONIZADO). O professor posiciona os cones, na lateral oposta da atividade anterior, na mesma disposição, mas agora os alunos farão o giro em todos os cones. No final do percurso dos cones, os alunos executam um arremesso com uma das mãos, em seguida pegam o rebote e atravessam a quadra driblando somente com a mão esquerda. No final o aluno para e realiza a bandeja pela esquerda, batendo os pés na marcação feita na quadra, pelo professor. O aluno então volta para a fila. A atividade durou 14 minutos. Cada aluno executou a dinâmica 2 vezes. O professor interrompeu a atividade uma vez para falar que os alunos deveriam acertar o “bico do quadrado”.

O professor pede que os alunos bebam água.

Na quarta atividade (JOGO FORMAL), o professor divide os alunos em 2 times e inicia o coletivo, às 13h15. Neste momento o professor me chamou para me dizer que ele sempre gosta

de reservar uns 5 ou 6 minutos de jogo e justifica dizendo que os alunos não querem saber só de fundamentos e que eles querem é jogar. O jogo durou 6 minutos e terminou 0 x 0.

Para finalizar a aula o professor pede que os alunos formem uma coluna na linha de lance-livre. Todas as crianças deveriam tentar uma finalização e aqueles que convertessem a cesta marcariam ponto para sua equipe. (ANALÍTICO).

Após todos arremessarem o professor encerrou a aula.

Observações e apontamentos gerais:

- Do início ao fim, não foram feitas alterações na dinâmica das atividades.
- A quadra e a tabela seguem os tamanhos oficiais e a bola é tamanho mirim.
- O arremesso de algumas crianças não chega à cesta.
- Percebe-se que a experiência motora e o conhecimento e vivência da modalidade difere bastante entre as crianças.
- O professor apitou todo o jogo. O professor seguia as regras oficiais de basquetebol.
- Algumas crianças têm dificuldades de fazer cestas. Este fato pode ser observado durante toda aula.
- Durante 26 minutos dos dois exercícios sincronizados os alunos executaram a dinâmica por 4 vezes.
- O professor geralmente parava a dinâmica do exercício sincronizado para explicar e acompanhar os alunos que apresentavam dificuldade ou erro na execução dos giros.

Professor 3 (E) - AULA 02

Duração da aula: 40'

Número de alunos: 8

Idade da turma: de 7 a 11 anos

Data: 25/11/08

O professor iniciou a aula às 12h40 dividindo os alunos em 2 equipes. Em seguida o professor começou a distribuir vários cones na quadra. Cada equipe ficou numa fila, atrás da linha de funda da quadra, virados de frente para uma coluna de cones distribuídos a uma distância de aproximadamente 1 metro uns dos outros, em cima das linhas laterais de meia quadra de voleibol. A dinâmica da primeira atividade EXERCÍCIO SINCRONIZADO consistia em saltar os cinco primeiros cones e pegar uma bola que estava equilibrada no cone, posicionado no meio da quadra de basquete. Em seguida o aluno driblava a bola em direção à cesta e realizava uma bandeja, pegava o rebote e voltava driblando com a mão esquerda, até o cone do meio da quadra, para deixar a bola parada em cima do mesmo. Depois o aluno voltava saltando novamente os cones e batia na mão do colega que dava seqüência na dinâmica da tarefa. O objetivo era a equipe fazer o maior número de bandejas possíveis no tempo da atividade. A atividade durou 7 minutos e cada aluno realizou a dinâmica, descrita acima, 2 vezes.

A segunda atividade EXERCÍCIO SINCRONIZADO foi muito semelhante à primeira, mas o professor solicitou que os alunos trocassem de lado (da fila), e posicionou 9 cones à uma distância de 1 metro uns dos outros. Ao invés de saltar os cones os alunos driblavam os cones em zig-zag, tanto na ida como na volta da cesta, e, ao invés de bandeja, os alunos executavam um arremesso com uma das mãos. O objetivo da equipe era fazer o maior número de cestas no tempo da atividade. A atividade durou 7 minutos. Alguns alunos realizaram a dinâmica 2 vezes e alguns 3 vezes. O tempo médio, por aluno, para a realização da dinâmica era de 27 segundos. Após a atividade o professor pediu para os alunos beberem água.

Quando estavam voltando da água, dois alunos tiveram uma discussão e brigaram próximos ao professor. O professor disse que os dois ficariam de castigo, sentados no banco suéco.

O professor dividiu duas equipes e iniciou o coletivo (JOGO FORMAL – 3X3 – QUADRA TODA). Equipe Colete x Sem Colete.

O professor fez alguns comentários durante o jogo:

“Passando Jean... passando Jean...”

“Passando Mario... passando Mario...”

“Chegaram a alguma conclusão para saírem do castigo?”

“Está certo vocês revidarem o chute um do outro?”

“Vamos Jennifer... Você está cansada?”

“Volta verde... volta verde... volta verde...”

“Passando...”

“Parou... foi falta. Puxou o braço.”

“Vai, volta... volta...”

Após quatro minutos de jogo o professor deixou os alunos entrarem no jogo e alterou dois alunos de equipe. Até este momento o jogo estava 4 x 0 para a equipe sem colete. O jogo todo durou 7 minutos e acabou 4 x 0.

Na quarta e última atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) o professor pediu que os alunos fizessem uma fila na linha de lance livre. Cada aluno arremessava uma vez na cesta e depois podiam ir embora. A atividade durou aproximadamente 1 minuto.

A aula acabou às 13h20.

Observações e apontamentos gerais:

- Durante o coletivo o professor alterou dois alunos de equipes.
- A quadra, as bolas e a tabela seguem os tamanhos oficiais.
- O arremesso de algumas crianças não chega à cesta.
- Percebe-se que a experiência motora e o conhecimento e vivência da modalidade difere bastante entre as crianças.
- O professor apitou todo o jogo. O professor seguia as regras oficiais de basquetebol.
- Algumas crianças têm dificuldades de fazer cestas. Este fato pode ser observado durante toda aula.

Professor 3 (E) - AULA 03

Duração da aula: 48'

Número de alunos: 4

Idade da turma: de 7 a 11 anos

Data: 02/12/08

O professor iniciou a aula às 12h36 liberando uma bola para cada aluno arremessar livremente em meia quadra.

Às 12h38 o professor pediu que os alunos fizessem uma fila, na linha de lance livre, e pediu que eles executassem arremessos com uma das mãos. (EXERCÍCIO ANALÍTICO) Após o arremesso, cada um pega a bola que arremessou e retorna para a fila. A atividade durou 4 minutos.

A segunda atividade EXERCÍCIO SINCRONIZADO consistia em trabalhar o pé de pivô - próximo da linha de três pontos- em seguida driblar em direção do cone posicionado na linha do lance-livre, realizar um giro no cone e terminar com uma bandeja pelo lado direito. Após 5 minutos de bandeja pela direita os alunos formaram a fila pelo lado esquerdo e executaram, a mesma dinâmica, pela esquerda, mas, ao invés de realizarem o giro no cone, o giro era feito no professor. A atividade durou 9 minutos, sendo 5 minutos pela direita e 4 minutos pela esquerda. Cada aluno executou a dinâmica 5 vezes.

A terceira atividade foi um JOGO REDUZIDO de 2x1, já que um dos alunos não participou alegando que não estava com vontade de jogar. O jogo durou 14 minutos.

A quarta atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) o professor pediu que os alunos fizessem uma fila na linha de lance livre. Cada aluno arremessava três vezes na cesta e depois podiam ir embora. A atividade durou aproximadamente 3 minutos. Após o terceiro arremesso os alunos podiam ir embora.

A aula acabou às 13h20.

Professor 4 (C) - AULA 01

Duração da aula: 1h05

Número de alunos: 8

Idade da turma: de 9 a 13 anos

Data: 14/11/2008

O professor liberou a bola para os alunos 8h40.

Às 8h47 o professor pediu que os alunos fizessem alongamento. O alongamento durou 3 minutos.

Após o alongamento o professor reuniu os alunos no centro e conversou sobre o teste para a categoria de competição do clube e questionou quem do grupo teria interesse em participar do teste. O professor anotou o nome dos interessados e explicou a primeira atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO). Os alunos, enfileirados, deveriam trotar em volta da quadra e, ao sinal do professor, o último aluno deveria ultrapassar todos demais alunos, correndo em zig-zag, por entre os alunos. Todos passaram pela dinâmica de ultrapassar todos da fila. A atividade durou 3 minutos.

Na segunda atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) os alunos formam um círculo, em volta da área restritiva da quadra de basquete (garrafão) e todos fazem um arremesso à cesta. Após o arremesso todos devem bater duas palmas. A atividade durou 3 minutos.

A terceira atividade é um (EXERCÍCIO SINCRONIZADO). Os alunos formam uma fila na lateral de um dos fundos da quadra, de frente para a cesta oposta. O professor posicionou vários cones e arcos pela quadra. Inicialmente os alunos correndo contornam os três primeiros cones dispostos em diagonal, a uma distância de aproximadamente 3 metros uns dos outros. Em seguida passa pelos próximos 6 cones realizando elevação das pernas e depois executa a passagem da bandeja pisando um pé em cada arco, posicionados próximos da cesta. Na volta do percurso o aluno pisa com um pé em cada um dos 9 arcos posicionados em diagonal, encostados uns com os outros, faz uma finta no cone posicionado no centro da quadra e quando se aproxima da tabela recebe uma bola do professor. Assim que recebe a bola o aluno joga a bola 3 vezes na tabela, entrega a bola para o professor e retorna para a fila. Durante a execução da dinâmica o professor parou a atividade duas vezes para dizer que a finta que os alunos estavam fazendo não estava enganando nem o cone. A atividade durou 5 minutos e cada aluno realizou o percurso 2 vezes.

Quando o professor interrompeu a atividade anterior ele solicitou que todos se posicionassem numa fila, de frente para o cone posicionado no centro da quadra e comunicou que todos fariam por um tempo, a finta no cone, e dizia que isso seria feito porque ninguém estava conseguindo fintar o cone. O professor corrigiu o gesto de todos os alunos. Após 2 minutos o professor se posicionou no lugar do cone e os alunos repetiram a finta no professor, por mais 3 minutos. A dinâmica consistia em correr em direção ao cone (ou professor), realizar a finta e voltar para a fila (EXERCÍCIO ANALÍTICO). A atividade durou 5 minutos.

Em seguida o professor falou que faria a correção do gesto técnico de jogar a bola na tabela e pegar a bola no ponto mais alto. Pediu então que os alunos formassem uma fila de frente para a tabela e explicou que cada aluno faria três vezes o gesto de jogar a bola na tabela, saltar e pegar a bola no ponto mais alto. O professor comentou com os alunos que, atividades como essa, eram importantes, pois eles não conseguiam coordenar 2 gestos, como driblar e depois arremessar a bola na cesta. A atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) durou 6 minutos e cada aluno fez a dinâmica 3 vezes.

Em seguida os alunos voltaram para o circuito completo do (EXERCÍCIO SINCRONIZADO), realizado na terceira atividade, para execução de mais uma volta completa no circuito. A média de tempo no percurso, por aluno, é de 25 segundos. O professor marcou o tempo que o grupo demorou para todos passassem uma vez no circuito e propôs como desafio diminuir esse tempo. “Na primeira vez o grupo levou 1’20, na segunda vez 55” e na terceira 51”. A atividade durou 10 minutos e cada aluno executou a dinâmica 3 vezes.

Na sétima atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) o professor pede que os alunos formem duas filas no fundo da quadra. Um fila contra a outra o objetivo é que o primeiro aluno de cada fila corra em direção da cesta oposta, driblando e execute a bandeja, em seguida retorne driblando e finalize com arremesso “jump” de fora do garrafão. Marca ponto para equipe aquele que primeiro converter o arremesso. A atividade durou 8 minutos. Cada aluno executou a dinâmica 3 vezes. O professor encerrou a aula às 9h45, após esta atividade.

Professor 4 (C) - AULA 02

Duração da aula: 1h15

Número de alunos: 11

Idade da turma: de 9 a 13 anos

Data: 14/11/2008

Os alunos pegam uma bola e arremessam das 8h40 às 8h45.

Às 8h45 o professor pede para os alunos se reunirem no centro da quadra e pede que um dos alunos “coordene” o alongamento. O alongamento dura 3 minutos.

Em seguida o professor passou 4 minutos falando sobre a possibilidade de montar duas categorias para jogar algum campeonato e perguntou, se neste formato, todos teriam interesse. Alguns alunos perguntaram como seria o campeonato e quais seriam os dias do treino. O professor respondeu que, por enquanto, tinha poucas informações.

Depois da conversa sobre a formação das categorias o professor propôs uma (BRINCADEIRA) – o “pega-corrente”. Neste pega-corrente, sempre que juntasse 4 alunos numa corrente, esta deveria se dividir em 2 correntes. A atividade durou 3’30.

Na segunda atividade (SITUAÇÃO DE JOGO) a professora pediu que as alunas formassem duas filas. Uma das filas iniciaria na linha de fundo da quadra (sem bola) e a outra iniciaria 3 metros na frente (com bola). Quando o professor apitava os dois primeiros de cada fila corriam em direção da cesta oposta. O objetivo de quem estava com a bola era finalizar em velocidade e o primeiro da fila sem bola corria para tentar impedir ou dificultar a finalização. Os dois voltavam andando e trocavam de fila. A atividade durou 11 minutos, sendo realizado 7 minutos da dinâmica com saída pela direita e 4 minutos pela esquerda. (Cada aluno executou a dinâmica 5 vezes). Embora seja uma situação problema, muitas vezes, por ser bem mais rápido, o aluno com bola não passava pela situação de oposição direta, pois sempre finalizava com uma distância considerável do marcador.

Na terceira atividade também foi trabalhado uma (SITUAÇÃO DE JOGO 1x1). Dois alunos sentavam, um ao lado do outro, em baixo da cesta. O professor jogava a bola para cima e quando esta tocava o solo os alunos corriam em sua direção. Aquele que conseguisse pegá-la era o atacante. Este tinha como objetivo finalizar em velocidade. O outro era o marcador, com o objetivo de impedir ou dificultar a finalização. Se o aluno convertesse a cesta, acabava a

dinâmica. Se ele errasse o aluno que estava marcando tinha o direito de atacar na cesta oposta e o outro deveria marcá-lo. A atividade durou 5'45. Cada dupla realizou a dinâmica uma vez.

A dinâmica da quarta atividade foi igual a anterior, mas agora trabalhava com uma (SITUAÇÃO DE JOGO 2X2). A atividade durou 6 minutos. Das 6 saídas que teve, em 4 delas o aluno que tocou primeiro na bola conseguiu fazer a bandeja direto, não havendo, portanto, troca de passes, oposição, nem à volta em situação de 2x2.

A quinta atividade foi o “2X2 pé na linha” (SITUAÇÃO DE JOGO). Vai no 2X1 e volta no 2X2. A atividade durou 10 minutos.

A sexta atividade foi uma (SITUAÇÃO DE JOGO) quadra inteira, ou 3x3 ou 2x2 – numa dinâmica muito próxima do jogo formal. Primeiro jogou por 3 minutos o sexteto e, em seguida jogou o quarteto, também por 3 minutos. A atividade durou 6 minutos, sendo 3 minutos jogados por cada grupo.

A sétima atividade foi o (JOGO FORMAL). O professor definiu as posições dos alunos. O jogo teve duração de 5 minutos e acabou 2 X 0. Os dois pontos foram marcados de lance-livre.

Alguns comentários do professor durante o coletivo:

- “...Fulano, me poupe. Você jogar de lateral...”
- “Gente, cada um marca o seu”.
- “Passa a bola... passa...”
- “Organiza!”
- “Dá pra organizar?”
- “Isso... isso...”
- “Vamos menina, volta...”
- “Pô... vocês não organizam...”
- “Pô armadora, organiza seu time...”

Para finalizar a aula cada aluno cobrava um lance-livre e somente depois de converter um arremesso é que o aluno poderia ir embora.

O professor encerrou a aula às 10h.

Professor 4 (C) - AULA 03

Duração da aula: 1h09

Número de alunos: 6

Idade da turma: de 9 a 13 anos

Data: 26/11/2008

O professor iniciou a aula às 8h40 liberando bolas para os 3 alunos que já estavam presentes.

8h50 o professor reuniu os 4 alunos que chegaram para o alongamento. O alongamento durou 3 minutos. Durante o alongamento o professor conversou com os alunos sobre o teste, do qual alguns dos alunos haviam participado.

Na primeira atividade, cada aluno com uma bola, posicionados na linha de fundo. O objetivo da tarefa é driblar, parados na linha de fundo, fazendo proteção com o braço contrário a mão do drible. A cada quatro dribles troca-se a mão do drible. Quando o professor apita, os alunos devem driblar até o fim da linha de fundo oposta da quadra de vôlei e em seguida devem voltar à linha de fundo do basquete driblando a bola com a mão contrária (vai driblando com a mão direita e volta driblando com a esquerda). EXERCÍCIO ANALÍTICO. A atividade durou 3 minutos.

Na segunda atividade a dinâmica era a mesma, mas após os quatro dribles a troca da bola para a outra mão é realizada passando a bola por entre as pernas e não mais pela frente do corpo como na atividade anterior. EXERCÍCIO ANALÍTICO. A atividade durou 3 minutos.

A terceira atividade manteve a dinâmica, mas somente depois de sete dribles é que acontecia a troca da bola para a outra mão e a bola deveria ser passada por trás do corpo. EXERCÍCIO ANALÍTICO. A atividade durou 5 minutos.

Nos três exercícios descritos anteriormente, sempre após a chegada dos alunos o professor realizava correções e demonstrações do gesto técnico do drible e da proteção da bola.

Às 9h05 chegaram mais dois alunos.

Na quarta atividade os alunos partiam da linha de fundo realizando dribles em deslocamento para frente. Quando o professor apitava os alunos deveriam driblar com deslocamentos para trás. A cada apito alternava-se a direção do deslocamento. Quando os alunos chegavam à linha de fundo oposta, todos retornavam com dribles alternados e com deslocamento

em velocidade. EXERCÍCIO ANALÍTICO. A atividade durou 2 minutos sendo 1 minuto com drible somente com a mão direita e depois 1 minuto com a esquerda.

A quinta atividade foi um EXERCÍCIO SINCRONIZADO em que duas equipes - Equipe Do Passe X Equipe Do Drible – competiam para ver quem fazia mais pontos na seguinte dinâmica: A Equipe dos Passes deveriam trocar o maior número de passes possíveis, no tempo que a Equipe do Drible demorasse para cada aluno dar duas voltas em torno do círculo central da quadra. Cada equipe recebeu uma bola. Os integrantes da Equipe do Passe ficavam a uma distância de aproximadamente 4 metros um dos outros e somente era permitido o passe de peito. Foi realizada uma rodada para cada equipe com drible somente com a mão direita e depois uma rodada somente com a mão esquerda. A atividade durou 5 minutos.

Em seguida o professor pediu que os alunos fossem beber água e em seguida iniciou um coletivo (JOGO FORMAL) na quadra toda de 3 x 3.

Durante o jogo o professor fez alguns comentários como:

“parou...parou... não é para fazer esse passe! No jogo é para fazer ou passe de peito, ou passe picado”.

“passa a bola Ju... passa a bola Ju...”

“Bandeja Ju”.

“Passa a bola... passa!”

O coletivo teve duração de 14 minutos e terminou 5 x 2.

Na última atividade o professor manteve as equipes que tinham disputado o coletivo e determinou 3 pontos na quadra com pontuações diferentes. Depois ele pediu que todos arremessassem uma vez de cada ponto. O professor fazia à somatória dos pontos convertidos. Sempre que o aluno convertesse o arremesso ele continuava arremessando daquele ponto, até que ele errasse. As cestas convertidas eram permanentemente contadas. A atividade EXERCÍCIO ANALÍTICO durou 7 minutos.

Às 9h49 o professor encerrou a aula.

Observações gerais:

O professor apita os jogos e em alguns momentos ele forneceu algumas orientações – quase sempre ligadas à correção do gesto técnico de algum fundamento.

Professor 5 (S) - AULA 01

Duração da aula: 52'

Número de alunos: 17

Idade da turma: de 9 a 13 anos

Data: 18/11/2008

O professor iniciou a aula às 17h03, pois as redes da aula de vôlei não tinham sido desmontadas. O professor se demonstrou indignado com o fato, que parecia se repetir. Após solicitar que desmontassem a rede o professor reuniu os alunos e comentou sobre o período de férias escolares e informou que não haverá aula na próxima quinta-feira, devido o feriado da consciência negra. Em seguida o professor fez a chamada.

O professor iniciou o alongamento às 17h07. Cada aluno que se sentisse a vontade poderia indicar um exercício de alongamento. O alongamento durou 3 minutos.

Enquanto o professor pegava as bolas, na sala de materiais, ele solicitou que os alunos trocassem em volta da quadra - ANALÍTICO. O trote durou 1 minuto.

Na segunda atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) o professor pediu que os alunos formassem duplas e se posicionassem na linha lateral da quadra e pediu que cada dupla pegasse uma bola. De uma lateral a outra da quadra, um dos alunos deveria driblar e o outro deveria se deslocar de costas. Após algumas execuções o professor solicitou que os alunos mantivessem a mesma dinâmica, porém, pediu que os alunos que se deslocavam sem bola mostrassem números com os dedos, para que o aluno, enquanto driblasse, falasse os números que estavam sendo mostrados. A atividade durou 3,30 minutos.

Na terceira atividade os alunos mantiveram o posicionamento, mas agora o objetivo do (EXERCÍCIO ANALÍTICO) era trabalhar passes. Os alunos deveriam se deslocar de uma lateral a outra da quadra trocando passes de peito e retornavam trocando passes picados. A atividade durou 2 minutos.

Na quarta atividade os alunos mantiveram as duplas do exercício anterior. Um dos alunos ficava sentado, com bola e o outro ficava em pé, bem próximo do aluno sentado. Aquele que estava sentado executava o gesto técnico do arremesso, de forma que a bola chegasse à altura da cabeça de quem estava em pé. Durante a execução o professor orientava os alunos sobre a empunhadura para executar o gesto do arremesso. Após 5 execuções trocavam-se os papéis. A atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) durou 2 minutos.

A quinta atividade era um (JOGO PRÉ-DESPORTIVO), que tinha como objetivo, quando sem a posse da bola recuperar a bola da equipe adversária, e, quando da posse da bola, proteger e manter sua posse. As equipes eram compostas por 3 integrantes e o espaço de jogo era um retângulo de aproximadamente 12/5 metros, demarcado próximo a lateral da quadra. Cada trio disputou o jogo por aproximadamente 4 minutos.

A sexta atividade (JOGO PRÉ-DESPORTIVO) era muito parecida com a quinta, mas o professor demarcou os retângulos no corredor central da quadra e, após a troca de 5 passes consecutivos a equipe poderia finalizar na cesta. O drible era permitido. Cada trio jogou 4 minutos. Houve poucas finalizações à cesta.

A sétima atividade foi um pique-bandeira com drible ou passe. Para trazer a bola para a sua metade da quadra, a equipe poderia passar a bola para algum integrante, desde que ele ainda estivesse posicionado no campo da equipe adversária, ou ainda através do drible. A atividade (BRINCADEIRA) durou 4,30 minutos.

O professor encerrou a aula 17h55.

Professor 5 (S) - AULA 02

Duração da aula: 55'

Número de alunos: 16

Idade da turma: de 9 a 13 anos

Data: 25/11/2008

O professor iniciou a aula às 17h02 reunindo os alunos para a chamada. Os alunos perguntaram ao professor como havia sido seu feriado e o professor perguntou se alguém tinha vindo assistir o jogo exibição de basquete de rua.

Após a chamada o professor pediu que os alunos dessem três voltas correndo em volta da quadra. A atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) durou 1 minuto.

Depois da corrida o professor reuniu os alunos no centro da quadra e numerou todos eles para fazer uma (BRINCADEIRA) de pega-números com três bolas, com passe e drible, em meia quadra. A atividade durou 6 minutos. Durante a atividade o professor percebeu que com três bolas alguns alunos começaram a tomar algumas boladas, inclusive uma aluna cortou a boca, então, o professor deixou apenas uma bola na atividade e mudou o espaço do jogo para a quadra inteira. Houve um momento que o professor interrompeu a atividade e falou que a bola tinha que seguir o fugitivo até que um grupo conseguisse cerca-lo. (alteração de 3 para 1 bola e de meia quadra para quadra inteira).

Na terceira atividade o professor distribuiu os alunos em quatro filas, sendo duas posicionadas atrás das linhas de fundo (centralizadas) e duas posicionadas atrás das linhas laterais (centralizadas). A dinâmica da tarefa (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) consistia no primeiro de cada fila driblar até o meio da quadra, chegando ao centro da quadra o aluno virava para a direita e driblava em direção a fila que estava a sua frente, sendo que na metade do caminho, entre o centro da quadra e o primeiro da fila, o aluno deveria passar a bola para o primeiro da fila dar continuidade na dinâmica do exercício. Após passar a bola o aluno entrava no final da fila para onde havia passado à bola. A atividade durou 4 minutos.

A quarta atividade (EXERCÍCIO SINCRONIZADO) seguia o mesmo posicionamento e tinha uma dinâmica muito parecida com a terceira atividade, mas agora, quando chegasse ao centro da quadra o aluno deveria virar para a esquerda e fazer um passe forte, com apenas uma das mãos. Em seguida corria para o final da fila para a qual tinha passado à bola. A atividade durou 3 minutos.

Na quinta atividade (EXERCÍCIO ANALÍTICO) o professor dividiu os alunos em duplas. Cada dupla com uma bola, com os alunos posicionados a uma distância de, aproximadamente seis metros um do outro. O exercício consistia em trocar passes fortes, com uma das mãos. A atividade durou 3 minutos. Em seguida o professor deu um pequeno intervalo para que os alunos fossem beber água.

As 17h30 o professor reuniu os alunos no centro da quadra e explicou sobre as vantagens de se fazer um passe mais reto durante o jogo. Em seguida dividiu os alunos em três equipes e deu início ao coletivo (JOGO FORMAL). Para o coletivo o professor estipulou que, fora contra ataque, os alunos, para poderem finalizar teriam que trocar, no mínimo cinco passes, e estipulou que todos marcassem no sistema defensivo por zona 2:1:2. A equipe que sofresse a cesta cederia o lugar para a equipe que estivesse de fora. Comunicou também que os mais altos é quem marcariam nas posições mais próximas à cesta. O professor contava os passes já trocados, em voz alta e também era ele quem apitava os jogos. Poucos alunos “respeitavam” seu posicionamento defensivo e a maioria acabava marcando individual na bola. Sempre que demorava para sair cesta o professor escolhia para sair à equipe que já estava há mais tempo na quadra. O coletivo (JOGO FORMAL) durou 20 minutos. Nos quatro minutos finais o professor tirou a regra dos 5 passes. Durante o coletivo saíram três cestas. Após 20 minutos de jogo o professor encerrou a aula.

Professor 5 (S) - AULA 03

Duração da aula: 52'

Número de alunos: 12

Idade da turma: de 9 a 13 anos

Data: 02/12/2008

O professor chegou na quadra às 15h e começou a folhear a lista de presença. Enquanto uma equipe de manutenção desmonta as redes de vôlei da quadra, o professor observa os alunos que estão presentes e registra a presença na lista de chamada. Às 15h04 o professor pega o carrinho de bolas e leva-o ao centro da quadra. O professor então pede aos alunos que se levantem e dirijam-se para o centro da quadra e que peguem uma bola para a execução da primeira atividade.

A primeira atividade é um pega-rabo com drible. A dinâmica da (BRINCADEIRA) consiste em três alunos pegadores, sem bola, terem o objetivo de roubar o rabo de qualquer um dos demais alunos fugitivos, com bola. A atividade é realizada em meia quadra e todos os fugitivos somente podem se deslocar driblando a bola. Aquele que tiver seu rabo “roubado” passa a ser pegador e quem roubou o rabo passa a ser fugitivo. A atividade durou 3 minutos.

Na segunda atividade todos os alunos recebem uma bola e o objetivo da BRINCADEIRA é tirar a bola de alguém e lança-la bem distante de onde a tirou. Concomitantemente o aluno precisa proteger a sua bola para que ela não seja tirada e lançada por nenhum outro aluno. Todos precisam obrigatoriamente driblar a bola, tanto enquanto protegem, como quando estão tentando roubar a de alguém. A atividade durou 3 minutos.

Na terceira atividade os alunos ficavam espalhados pela quadra, cada um com uma bola. O objetivo do EXERCÍCIO ANALÍTICO era driblar a bola fazendo a figura do oito por entre as próprias pernas. A atividade durou 2 minutos.

A quarta atividade EXERCÍCIO ANALÍTICO consistia em passar a bola por entre as pernas, sendo que, a cada passada por entre as pernas o aluno deveria trocar a perna que estava na frente. Depois de um minuto os alunos passaram a repetir a dinâmica em deslocamentos. A atividade durou 3 minutos.

Na quinta atividade EXERCÍCIO ANALÍTICO, o professor pediu que os alunos formassem três filas na lateral da quadra, todos os alunos com bola, e, no soar do apito do

professor os alunos deveriam atravessar de uma lateral à outra da quadra, passando a bola em volta do corpo. A atividade durou 2 minutos.

Na sexta atividade EXERCÍCIO ANALÍTICO os alunos foram divididos em duplas. Um dos alunos ficava deitado, com uma bola e o outro ficava em pé, sem bola. O aluno que estava deitado realizava dez execuções do gesto técnico do arremesso e o aluno em pé somente entrega a bola “arremessada”. Após as dez execuções trocavam-se as posições. A atividade durou 2 minutos.

Na sétima atividade EXERCÍCIO ANALÍTICO manteve-se as duplas e a dinâmica agora consistia em jogar a bola com força no chão para que o parceiro saltasse e executasse o gesto técnico do rebote. Após 10 execuções trocavam-se os papéis. A atividade durou 2 minutos.

Na oitava atividade EXERCÍCIO ANALÍTICO os alunos formaram um fila no fundo da quadra, sem bola e outra fila na direção da cesta, com bola, a uma distância de aproximadamente dois metros da cesta. A dinâmica da atividade consistia no primeiro aluno da fila com bola arremessar com apenas uma das mãos, e, o primeiro aluno da fila sem bola pegar a bola arremessada e dirigir-se para o final da fila dos alunos com bola. Após dois minutos o professor aumentou a distância de onde acontecia o arremesso. A atividade durou 4 minutos.

Na nona atividade EXERCÍCIO SINCRONIZADO, os alunos mantiveram o posicionamento da atividade anterior, mas neste exercício a bola começava com a fila que estava atrás da linha de fundo. A dinâmica consistia em passar a bola para o primeiro aluno da fila sem bola, que arremessava, pegava o rebote e corria para a fila dos alunos com bola. Após passar a bola, o aluno da fila com bola se deslocava para a fila dos alunos, que estavam sem bola. A atividade durou 2 minutos.

Na décima atividade, EXERCÍCIO ANALÍTICO, os alunos, em duplas, os alunos executavam o gesto técnico do rebote. Para isso, um dos alunos jogava a bola na tabela para que o outro a pegasse no ponto mais alto da sua trajetória. A atividade durou 2 minutos.

Na décima primeira atividade (SITUAÇÃO DE JOGO) o professor arremessava uma bola na cesta e dois alunos disputavam o rebote. Depois os alunos jogavam uma situação de 1x1 e tinham até dez segundos para finalizar na cesta. A atividade durou 4 minutos.

Às 17h50 o professor reuniu os alunos no centro da quadra e perguntou quem participaria do jogo do amistoso contra o grupo da outra unidade.

Às 17h52 o professor encerrou a aula.

A N E X O S

ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética e de Pesquisa



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pcsquisa/etica/index.html

CEP, 08/02/08.
(Grupo III)

PARECER CEP: N° 938/2007 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0686.0.146.000-07

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “PEDAGOGIA DO ESPORTE: IDENTIFICAÇÃO, DISCUSSÃO E APLICAÇÃO DE PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MODALIDADE BASQUETEBOL”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Henrique Barcelos Ferreira

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação Física/UNICAMP

APRESENTAÇÃO AO CEP: 05/12/2007

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 18/12/08 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

Investigar e discutir a relevância da utilização de procedimentos pedagógicos num processo de iniciação ao basquetebol.

III - SUMÁRIO

Os sujeitos que irão participar deste estudo serão profissionais de educação física que atuam em instituições formais de ensino, no município de Campinas, que atuam com iniciação esportiva na modalidade basquetebol, com grupos de crianças na faixa etária de 9 a 12 anos. Primeiramente, será realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar procedimentos pedagógicos estudados e discutidos no ensino do basquetebol e de modalidades esportivas grupais para selecionar procedimentos pedagógicos utilizados em iniciação esportiva. Esta seleção de procedimentos servirá de roteiro para observação nos programas de iniciação esportiva onde atuam os sujeitos. Após esta fase, será feita uma pesquisa de campo onde o pesquisador responsável utilizará do método observacional visando identificar quais os procedimentos selecionados para a pesquisa que são utilizados com frequência pelos professores em salas de aula. Posteriormente, será realizada uma entrevista semi-estruturada com a finalidade de a) investigar se os professores consideram os procedimentos selecionados como importantes para suas aulas; b) identificar se os procedimentos são frequentemente utilizados pelos mesmos; c) identificar possíveis motivos que têm levado ou não os professores a aplicarem os procedimentos pedagógicos apresentados. As entrevistas serão realizadas no local de trabalho do sujeito. A observação das aulas será organizada em forma de relatórios que serão analisados qualitativamente de acordo com seus conteúdos, as entrevistas serão audiografadas e posteriormente transcritas na íntegra para análise descritivo-interpretativa.

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13084-971 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



**FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

O projeto encontra-se adequado à Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada. O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

VI - DATA DA REUNIÃO

Homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 18 de dezembro de 2007.

Profa. Dra. ^{*Carmen*} ~~Silvia~~ Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13084-971 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br

ANEXO B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: Pedagogia do Esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem da modalidade basquetebol.

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Prof. Henrique Barcelos Ferreira.

ORIENTADOR: Prof. Ld. Roberto Rodrigues Paes.

Eu, _____, ____anos de idade,
 RG _____, residente (rua, Av., bairro, CEP,
 cidade) _____

_____, *voluntariamente concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado, o qual adotará os seguintes objetivos e procedimentos:*

- O objetivo desse trabalho é promover uma reflexão acerca da Pedagogia do esporte voltada para o foco em identificar e discutir procedimentos pedagógicos relevantes no processo de iniciação esportiva, bem com investigar a intervenção pedagógica de professores de Educação Física quando da iniciação no basquetebol.
- Esperamos com esse estudo diagnosticar a realidade atual do processo de iniciação em basquetebol em instituições não formais de ensino.
- O estudo será realizado no município de Campinas com professores formados, que atuam com a iniciação na modalidade basquetebol para crianças de 7 a 13 anos de idade.
- As entrevistas serão realizadas em locais escolhidos pelos sujeitos, nas datas e locais de sua preferência.
- Os procedimentos aos quais os sujeitos serão submetidos consistem em entrevistas semi-estruturadas visando diagnosticar (a) se professores de Educação Física que atuam com iniciação esportiva, na modalidade basquetebol, na cidade de Campinas consideram os procedimentos selecionados como importantes para suas aulas, (b) identificar se aqueles são freqüentemente utilizados pelos mesmos e (c) identificar possíveis motivos que têm levado ou não os professores a aplicarem os procedimentos pedagógicos apresentados.
- A pesquisa não apresenta riscos previsíveis para seus sujeitos. No entanto, caso aconteçam prejuízos ou danos decorrentes da participação na pesquisa estes serão reparados.
- O pesquisador se responsabiliza por acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e estará disponível para esclarecimentos sobre a mesma antes, durante e depois dos procedimentos aplicados.

- É garantida aos participantes da pesquisa a recusa em continuar sua participação em qualquer momento sem prejuízo ou represália para o mesmo.
- O pesquisador se compromete em manter sigilo das informações confidenciais obtidas. É objetivo do pesquisador manter sigilo da identidade de seus sujeitos.
- Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá qualquer tipo de gasto.
- Todos os sujeitos ou seus responsáveis receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Li e entendi as informações acima, e dúvidas futuras, que possam ocorrer, serão prontamente esclarecidas, bem como o acompanhamento dos resultados obtidos durante a coleta de dados. Aqui também autorizo as eventuais amostragens em forma de fotografias e/ou filmagens que possam ocorrer, para serem acrescentadas ao projeto e serem divulgadas em futuros congressos, simpósios, palestras e seminários, sendo as fotos de caráter puramente técnico, enfatizando algum item, situação ou demonstração das atividades, sendo respeitados os padrões éticos e morais já aprovados previamente pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Declaro concordar em fornecer as informações solicitadas, sabendo estar garantido: o esclarecimento do que julgar necessário, bem como a liberdade de me recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer momento, sem qualquer penalidade e/ou prejuízo.

Campinas, _____ de _____ de 2008.

ENTREVISTADO

Pesquisador Responsável

Orientador

Agradecemos à colaboração

Prof. Henrique Barcelos Ferreira
 TEL: (19) 81386767
 Email: henriquebferreira@hotmail.com
 Prof. Ld. Roberto Rodrigues Paes
 TEL: 3521.6620 (Departamento de Ciência do Esporte)
 E-mail: robertopaes@fef.unicamp.br
 Comitê de Ética - TEL: 3521-8936