



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS**



GABRIEL DE BARROS DAMASCENO FRANCO

ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO DA INICIAÇÃO AO FUTEBOL AMERICANO:

Uma descrição a partir de seus coordenadores

Limeira
2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS**



GABRIEL DE BARROS DAMASCENO FRANCO

ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO DA INICIAÇÃO AO FUTEBOL AMERICANO:

Uma descrição a partir de seus coordenadores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências do Esporte à Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas.

Orientador(a): Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Coorientador: Prof. Luis Felipe Nogueira Silva

Limeira
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de
Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências
Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

Franco, Gabriel de Barros Damasceno, 2000-

F848e Estudos sobre o currículo da iniciação ao futebol americano : uma descrição a partir de seus coordenadores / Gabriel de Barros Damasceno Franco. – Limeira, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Alcides José Scaglia.

Coorientador: Luis Felipe Nogueira Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1. Futebol americano. 2. Iniciação esportiva. I. Scaglia, Alcides José, 1972-. II. Silva, Luis Felipe Nogueira, 1993-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Studies on the American football curriculum: a description from its coordinators

Palavras-chave em inglês:

American
football

Sport initiation

Titulação: Bacharel em Ciências do Esporte

Banca examinadora:

Beto Rocha Costa

Data de entrega do trabalho definitivo: 06-12-2021

Autor: Gabriel de Barros Damasceno Franco

Título: Estudos sobre o Currículo da Iniciação ao Futebol Americano: Uma descrição a partir de seus coordenadores

Natureza: Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências do Esporte

Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas

Aprovado em: 09/12/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alcides José Scaglia (Orientador) – Presidente
Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP)



Prof. Me. Luis Felipe Nogueira Silva – (Coorientador)
Faculdade de Educação Física (FEF/UNICAMP)



Prof(a). Me. Roberto Rocha Costa – Avaliador Faculdade

de Educação Física (FEF/UNICAMP)

Este exemplar corresponde à versão final da monografia aprovada.



A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Scaglia".

Prof. Dr. Alcides José Scaglia (Orientador) Faculdade de Ciências Aplicadas
(FCA/UNICAMP)

Dedico este trabalho aos meus pais por me apoiarem em tudo, aos meus tios por me incentivarem a seguir o curso dos meus sonhos, ao meu avô Pego por ser uma inspiração como pessoa e aos meus atletas e companheiros do Piracicaba Cane Cutters por me permitirem trabalhar com o melhor esporte do mundo.

AGRADECIMENTOS

Tenho que começar os agradecimentos às pessoas que mais me ajudaram nos momentos difíceis. Aquelas que não mediam esforços para me incentivar e se preocupavam comigo em cada momento que vivi durante a vida universitária. Estou falando da minha família, em especial aos meus pais Luiz e Marisa, imensamente. Ao se tratar do processo de pesquisa em si, não posso me esquecer de dedicar parte deste enorme agradecimento ao meu orientador, Prof. Alcides, que me inspirou a realizar este projeto desde o ano de calouro, e agradecer ao meu coorientador, Prof. Luis, que também não mediu esforços para me auxiliar, com toda paciência e dedicação, na realização de uma pesquisa científica. Devo agradecer às organizações de futebol americano, participantes da pesquisa como entrevistados, que proporcionaram informações fundamentais para a composição de conhecimento de um esporte que ainda está em seus estágios iniciais no Brasil. Nesse sentido, coloco Daniel Tancredi e Lucas Rossetti como grandes influenciadores da minha linha de pesquisa. Por isso, devo a eles agradecimentos também. Agradeço a minha amiga, Betânia, que teve a grande paciência de me ajudar com a transcrição das entrevistas. Não posso me esquecer de valorizar e agradecer a oportunidade que me foi apresentada pela Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp (FCA-Unicamp) de realizar uma iniciação científica (IC), a qual foi o grande ponto de partida para este trabalho de conclusão de curso, sendo esta possibilitada, também, graças ao PIBIC/CNPq. Por fim, a minha enorme paixão pelo esporte desta pesquisa não seria possível se eu não tivesse entrado em contato tão cedo com tal modalidade. Devo grandes agradecimentos à Associação Esportiva Cane Cutters que me recebeu de braços abertos e que me permitiu desempenhar diversas atividades como treinador, construindo uma boa base profissional para o meu futuro.

*“Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você
estará fazendo o impossível”.*
(São Francisco de Assis)

FRANCO, Gabriel de Barros Damasceno. Título: Estudos sobre o Currículo da Iniciação ao Futebol Americano: Uma descrição a partir de seus coordenadores. 2021. nºf. 106. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências do Esporte.) – Faculdade de Ciências Aplicadas. Universidade Estadual de Campinas. Limeira, 2021.

RESUMO

Sendo um dos esportes que mais cresce em popularidade no Brasil, o futebol americano ainda possui uma história relativamente recente em solo brasileiro. Poucas pesquisas nacionais com esse tópico foram realizadas, sobretudo aquelas que fazem referência ao processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento dessa modalidade em nosso país. A fim de se aprofundar nesse contexto, a presente pesquisa se debruça em descrever currículos esportivos focados na iniciação esportiva ao futebol americano, através da análise e coleta de dados por meio de entrevistas com dirigentes/treinadores de escolas/equipes que possuam a categoria de iniciação a esse esporte. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, tais pesquisas procuram “descrever mundos da vida “de dentro para fora”, do ponto de vista das pessoas que participam” (FLICK *et al.*, 2014) (tradução nossa). A pesquisa foi realizada em três escolas de futebol americano que continham a categoria de iniciação esportiva para esse esporte. Para os propósitos desejados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, sendo o roteiro elaborado sem a intenção de colocar um padrão predeterminado. Os estudos sobre os dados coletados se pautaram em uma metodologia denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1977), método investigativo que abre margem para que a pesquisa, além de priorizar o caráter qualitativo, absorva as informações apuradas pelos relatos dos entrevistados de maneira a possibilitar a fomentação de inferências. É importante destacar, também, que a pesquisa é descritiva-exploratória que, de acordo com Gil (2002), não se preocupa apenas com a atuação prática dos sujeitos investigados, mas evidencia também suas opiniões, atitudes e crenças, além de descrever características, especificidades para classificá-las e interpretá-las, de modo a compreender as causas de um fenômeno (RUDIO, 2010). Em nossa análise das falas dos coordenadores, nota-se uma falta de aproximação grande com os conhecimentos relativos à composição de um currículo estruturado de ensino do

futebol americano, talvez pelo não conhecimento de alguns saberes relativos ao conceito de currículo ou da própria Pedagogia do Esporte. Algumas de suas descrições carecem de informações importantes em todos os aspectos da composição do currículo: organização, sistematização, aplicação e, principalmente, avaliação. Logo, essa pesquisa surge com a conclusão de evidenciar um cenário que poderia ser mais explorado e que ainda carece de propostas curriculares convincentemente embasadas na literatura científica, assim, abrindo possibilidades futuras e ressaltando a necessidade de se estudar um currículo estruturado de iniciação esportiva ao futebol americano no Brasil.

Palavras-chave: Currículo esportivo, futebol americano, iniciação esportiva.

FRANCO, Gabriel de Barros Damasceno. Título: Studies on the American Football Curriculum: A description from its coordinators. 2021. nºf. 106. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências do Esporte.) – Faculdade de Ciências Aplicadas. Universidade Estadual de Campinas. Limeira, 2021.

ABSTRACT

As one of the fastest growing sports in Brazil, American football still has a relatively recente history on Brazilian soil. Few national surveys on this topic were carried out, especially those that refer to the process of teaching, living, learning and training this modality in our country. In order to go deeper into this context, this research focuses on sports initiation to American football, through analysis and data collection through interviews with managers/coaches of schools/teams that have the initiation category to that sport. As this is a qualitative research, such research seeks to “describe life worlds “from the inside out”, from the point of view of the people who participate” (FLICK *et al.*, 2014). The research was carried out in three football schools that contained the sports initiation category for this sport. For the desired purposes, a semi-structured interview was used, with the script being elaborated without the intention of setting a predetermined pattern. The studies on the collected data were based on a methodology called content analysis (BARDIN, 1977), na investigative method that leaves room for the research, in addition to prioritizing the qualitative character, to absorb the information gathered by the interviewees’ reports in order to enable the fostering of inferences. It is also importante to highlight that the research is descriptive-exploratory which, according to Gil (2002), is not only concerned with the practical performance of the investigated subjects, but also shows their opinions, attitudes and beliefs, in addition to describing characteristics, specificities to classify and interpret them, in order to understand the causes of a phenomenon (RUDIO, 2010). In our analysis of the coordinators’ speeches, there is a great lack of approximation with the knowledge related to the composition of a structured football teaching curriculum, perhaps due to the lack of knowledge regarding the concept of curriculum or the Pedagogy of Sport itself. Some of its descriptions lack important information on all aspects os curriculum composition: organization, systematization, application and, above all, evaluation. Therefore, this research comes with the conclusion of highlighting a scenario that could be further explored and that still lacks curricular proposals convincingly based on scientific literature, thus opening up future

possibilities and highlighting the need to study a structured curriculum for sports initiation to American football in Brazil.

Keywords: Sports curriculum, American football, sport initiation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Processo de sumarização. Adaptado em Mayring (2014, p. 66)	48
Figura 2	Número de citações sobre organização do processo de ensino.....	75
Figura 3	Número de citações sobre sistematização do processo de ensino.....	82
Figura 4	Número de citações sobre aplicação do processo de ensino.....	91
Figura 5	Número de citações sobre avaliação do processo de ensino.....	93
Figura 6	Número de citações totais de acordo com cada baldrame.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pressupostos paradigmáticos da ciência tradicional. Adaptado de Vasconcellos (2002, p. 81).....	22
Quadro 2	Quantidade total de artigos encontrados usando descritores isolados.....	45
Quadro 3	Quantidade total de artigos encontrados usando dois descritores.....	45
Quadro 4	Unidades de contexto da categoria organização.....	50
Quadro 5	Unidades de contexto da categoria sistematização.....	54
Quadro 6	Unidades de contexto da categoria aplicação.....	61
Quadro 7	Unidades de contexto da categoria avaliação.....	65
Quadro 8	Assuntos abordados na discussão da organização do processo de ensino.....	74
Quadro 9	Assuntos abordados na discussão da sistematização do processo de ensino.....	80
Quadro 10	Assuntos abordados na discussão da aplicação do processo de ensino.....	89
Quadro 11	Assuntos abordados na discussão da avaliação do processo de ensino.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EDD	<i>Every day drills</i>
EUA	Estados Unidos da América
FA	Futebol americano
PE	Pedagogia do Esporte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	MARCO TEÓRICO.....	18
2.1	Curriculum e Paradigma: Introdução aos conceitos.....	18
2.2	O futebol americano e a Pedagogia do Esporte.....	33
3	METODOLOGIA.....	44
3.1	Revisão bibliográfica.....	44
3.2	Aspectos éticos.....	46
3.3	Caracterização do estudo.....	46
3.4	Amostra.....	46
3.5	Coleta de dados.....	47
3.5.1	Sujeitos.....	47
3.5.2	Entrevista semiestruturada.....	47
3.5.3	Análise de dados.....	47
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
4.1	Organização.....	67
4.2	Sistematização.....	76
4.3	Aplicação.....	83
4.4	Avaliação.....	92
5	CONCLUSÃO.....	93
6	REFERÊNCIAS.....	97
	ANEXO A – Roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas.....	105

1 INTRODUÇÃO

Em meados do século 19, os jovens americanos de famílias ricas que viajavam para estudar na Inglaterra retornavam de lá jogando dois esportes: *rugby football* (que permitia usar as mãos, adotando uma bola de formato oval) e o *association football* (ou só “futebol”, jogado com os pés e com a bola redonda). Os dois esportes se espalharam pelas escolas, universidades e clubes americanos. Em 1876, o “*american football*” ou futebol americano, é sistematizado por meio de representantes das universidades de Princeton, Harvard e Columbia. (ESPN, 2020).

Da Costa et al. (2017) afirmam que a história desse esporte no Brasil é protagonizada por brasileiros, mas com participação de americanos que contribuíram com a explicação do jogo, com o entendimento de regras e com a capacitação nos treinos das equipes. Na busca da excitação no tempo livre do lazer e com a visão da transformação de um passatempo para um esporte, esses brasileiros foram protagonistas.

Contribuindo com o parágrafo anterior, Ribeiro e Frontelmo (2006) afirmam que o esporte teve seu início no final da década de 1980, nas praias do Rio de Janeiro. Ainda sem equipamentos para a prática, a modalidade foi adaptada para ser jogada na areia, sendo chamado de *beach football*. Morales Júnior e Marques (2015) afirmam que o esporte ganha popularidade graças às transmissões dos jogos da NFL no canal Rede Bandeirantes.

No entanto, em São Paulo, inicia-se a modalidade de *Flag* (variação do futebol americano, porém, sem contato físico entre os jogadores) no ano de 2001. Esta fase serviu como base para a formação de diversos times e o seu desejo de jogar com equipamentos. O futebol americano inicia então um processo de popularização e conseqüentemente da formação de atletas e de campeonatos, tornando real a sua prática em solo brasileiro (MORALES JÚNIOR & MARQUES, 2015).

A prática do estudo e prática do futebol americano proporcionará aos alunos e professores a possibilidade de praticar e aprender um novo esporte coletivo, com a intenção de contrapor à tradição, saindo da rotina e da mesmice e partindo para uma forma inovadora de praticar esporte (SOARES, 2014). É um esporte que requer capacidades físicas, conhecimento de regras, conhecimento de técnicas, funções, posições, estratégia e muita inteligência, pois para começar a bola é oval, a sua

maneira de arremessar, passar, chutar e receber o passe e até mesmo o deslocar-se com a posse de bola são bem diferentes dos demais esportes.

De qualquer forma, alguns autores como Hingst (2017) e Tancredi (2019) apontam os poucos estudos sobre futebol americano apesar da sua popularização no Brasil. Aponta-se uma lacuna no cenário científico brasileiro, sendo que acredita ser relevante dar continuidade ao estudo deste esporte na intenção de contribuir ao processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento da modalidade no Brasil para que seja possível pensar em maneiras de organizar e sistematizar a prática de acordo com os objetivos dos sujeitos, por exemplo.

É nesse sentido que este estudo surge, na intenção de buscar estudar as metodologias de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento da modalidade, mais especificamente no contexto da iniciação em escolinhas e com foco no currículo. Para isso, é necessário abordarmos algumas informações tanto sobre currículo esportivo e iniciação esportiva.

Machado (2012) destaca o planejamento como uma forma de organização do processo de ensino, vivência e aprendizagem, afirmando que um currículo organizado e sistematizado pode contribuir para que seja possível refletir sobre a prática pedagógica, dando espaço para a abordagem de mais conteúdos durante o processo. Dessa forma, facilita-se a visualização do ponto de partida e onde se pretende chegar, tornando possível configurar progressões adequadas do mais simples ao mais complexo, possibilitando o cumprimento de objetivos e contribuindo para uma prática reflexiva, contínua e adaptável.

Por fim, para os objetivos desse trabalho, torna-se importante contextualizar algumas importantes noções sobre iniciação esportiva.

De acordo com Galatti, Ferreira, Silva e Paes (2008), a iniciação esportiva deve adaptar o esporte para a criança e não a criança ao esporte, assim os planos e estratégias de ensino devem ser elaborados didaticamente, observando as necessidades da infância, com destaque ao lúdico, à espontaneidade e à capacidade do aluno em evoluir a cada conteúdo aprendido. Nesse sentido, é preciso entender que para as crianças o principal estímulo para a prática esportiva está no prazer relacionado à imersão no jogo.

As crianças e jovens compreendem o jogo em quatro fases diferentes, começando pela fase anárquica, passando pelas fases da descentralização e estruturação do jogo, para, somente após um tempo longo de aprendizagem, chegar

à fase do jogo elaborado (GARGANTA, 1995; GALATTI ET AL., 2017). O processo de ensino de uma modalidade deve iniciar de maneira global e simples, avançando até uma parte mais específica e avançada. Se o aluno tiver o interesse de se especializar naquela modalidade, ele poderá se desenvolver satisfatoriamente técnica e taticamente, visto que ele terá todo o repertório motor, cognitivo e psicológico (GARGANTA, 1995; GRECO, 1998; LEONARDO, SCAGLIA & REVERDITO, 2009; REVERDITO, SCAGLIA & PAES, 2009). A iniciação esportiva deve valorizar a ludicidade, aproximando conteúdos esportivos do universo da criança e permitindo que as aulas sejam agradáveis, flexíveis e variadas (CÔTÈ, BAKER & ABERNETHY, 2007).

Krahenbühl et al. (2018) conclui que:

O processo de ensino esportivo para a criança deve trazer o significado do seu universo para a sua prática, a partir de jogos e brincadeiras cotidianas que devam ser, ao mesmo tempo, direcionadas pedagogicamente para o ensino dos aspectos tático-técnicos, visando estabelecer intencionalidade na ação do professor ou treinador (p. 124).

Entendendo o contexto histórico de inserção do futebol americano em nosso país somado aos conceitos de currículo no esporte e iniciação esportiva explicitados no texto, este estudo surge na intenção de refletir e descrever sobre o contexto curricular em escolas de iniciação ao futebol americano no Brasil. Logo, procuramos descrever como as escolas de futebol americano estruturam seus currículos de formação, analisando como os coordenadores entendem o processo de iniciação esportiva em seus locais de trabalho, além de traçar similaridades e diferenças entre cada um dos currículos apresentados.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Currículo e Paradigma: Introdução aos conceitos

São diversos os autores que fizeram e fazem contribuições para explicitar o conceito de currículo, tão caro e necessário para esta pesquisa. Neste estudo, pautar-nos-emos em quatro autores principais: Sacristán, Veiga-Neto, Moreira e Doll. Sacristán (2008) afirma ser difícil organizar todas as funções e formas que, parcialmente, o currículo adota. Isso se deve ao fato das inúmeras tradições de cada

sistema educativo e os paradigmas pelas quais estão sustentados, bem como cada nível ou modalidade de ensino, orientação filosófica, social etc. Doll Jr (1997) reforça ao comentar sobre as variadas discussões sobre a natureza e o propósito do currículo, além de salientar suas relações com questões de ideologia, processos, entre outros.

Doll Jr (1997) ganhará atenção posteriormente no decorrer do texto, pois suas observações contribuem, fortemente, para o desenvolvimento da discussão sobre os paradigmas que envolvem o currículo. Veiga-Neto (2002) divide as teorias sobre currículo nas vertentes internalista e externalista, mostrando-nos como tal ferramenta, em sua definição, é influenciada por fatores socioculturais, enquanto, como mostrado a seguir, Moreira (2002) enxerga o currículo a partir da perspectiva da educação, pedagogia e psicologia comportamental para definir o que é currículo.

Sacristán (1998) entende o currículo como um processo, que envolveria uma diversidade de relações, sejam elas abertas ou implícitas, nos mais variados aspectos, “que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente” (SACRISTÁN, 1998 *apud* SAVIANI, 2002). Tais prescrições e decisões orientadas para a ação passam por:

[...] a) o âmbito das decisões políticas e administrativas: o currículo **prescrito e regulamentado**; b) o das práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias: o currículo **planejado** para professores e alunos; c) o das práticas organizativas: o currículo **organizado** no contexto de uma escola; d) o da reelaboração na prática – transformações no pensamento e no plano dos professores/as, e nas tarefas escolares: o currículo **em ação**; e) o das práticas de controle internas e externas: o currículo **avaliado** (SACRISTÁN, 1998 *apud* SAVIANI, 2002, grifo da autora).

Veiga-Neto (2002), conforme citado por Caselli e Ferraz (2017), traz a reflexão de que “cada conceito de currículo reflete uma concepção sobre sociedade, cultura e educação”, criando a divisão de duas tendências básicas para se compreender as teorias sobre currículo: a internalista e a externalista.

A primeira se preocupa em estabelecer uma coerência entre a identificação de conteúdos, metodologia empregada e os processos avaliativos, ausentando-se de uma preocupação com a contextualização cultural, econômica ou política

(VEIGA-NETO, 2002 APUD CASELLI; FERRAZ, 2017). A segunda coloca essa contextualização como aspecto central e, agora, preocupando-se com a dimensão ideológica do currículo. Perguntas como para quem serve o conteúdo são, de certa forma, balizadoras desta segunda perspectiva, levando o autor a caracterizar tendências curriculares críticas e pós-críticas como externalistas e tendências curriculares tecnicistas, tradicionais ou positivistas como internalistas.

Sob o escopo da educação, pedagogia e psicologia comportamental, Moreira (2002) associa a construção curricular com o trato pedagógico do conhecimento apreendido por um sujeito (CASELLI; FERRAZ, 2017). Na primeira delas, os conteúdos a serem ensinados e a forma de organizá-los se relacionam. A segunda prima por oferecer maior importância para vivências do estudante, dedicando-se a como escolher e gerenciar as experiências de aprendizagem comparado aos interesses e evolução do aluno.

Tais ideias expressam preocupação com os elementos constituintes do currículo. Uma terceira vertente traz, por fim, traz grande importância para os resultados esperados do ensino, além da organização e escolha de conteúdos, mostrando uma atenção maior com a organização e as relações entre seus elementos. Sintetizando o currículo: é uma ferramenta de ensino e aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados, além de socialização, de acordo com valores almejados, de crianças e jovens.

As diferentes ideias de currículo “influenciam e determinam a forma como este é organizado”. Logo, é necessária uma análise minuciosa entre as “diferenças entre o modelo linear disciplinar e modelos que buscam integrar os conhecimentos disciplinares”. É interessante notar que, antes de fazermos essa divisão, a discussão tomará agora, um rumo para um fator que permeia e sempre permeou os currículos de todas as gerações humanas, mesmo que de forma implícita. Estamos falando dos paradigmas científicos (MOREIRA, 2002; CASELLI; FERRAZ, 2017).

Doll Jr (1997) traz reflexões muito valiosas para elucidar a importância dos paradigmas científicos na constituição teórica e organizacional dos currículos, ao analisar a relação entre os paradigmas pré-modernos (por meio de autores como Platão, Aristóteles), modernos (a partir de Descartes, Newton) e pós-modernos (por Piaget, Tyler). Podemos, a partir de Vasconcellos (2002), Kuhn (2007) e Morin (2008), elucidar que o paradigma tem função análoga às lentes de contato entre ser

humano e o mundo. Quando ele passa a ser validado e interpretado por uma comunidade científica, o paradigma passa a iluminar sociedades através de leis, regras, crenças e concepções de vida supostamente coerentes.

Ao colocar a ordem pré-moderna em comparação com a Ciência modernista, Doll Jr (1997) utiliza a palavra “luta” para simbolizar o que ocorria entre os paradigmas, como mostrado abaixo:

Assim, a Filosofia e a Ciência de Platão e Aristóteles constituíam os fundamentos contra os quais a Ciência modernista lutava ao desenvolver seu próprio paradigma. [...] O paradigma modernista é agora o paradigma contemporâneo contra o qual o pós-modernismo está lutando na medida em que desenvolve seu próprio paradigma (p. 39, grifo nosso).

Cabe ressaltar que esse simbolismo é válido: “a ordem proporcional, mais do que qualquer outra coisa, passou a representar o ideal grego de cultura: era a sua *paideia*” (JAEGER, 1939-1944 *apud* DOLL, JR 1997). Nada era permitido em excesso. O profissionalismo, por exemplo, tratava-se de uma perda de equilíbrio. Todavia, percebemos que o conhecimento excessivo numa área é valorizado na Ciência moderna, ou melhor, uma marca do tecnocrata moderno.

Isso quer dizer que há a passagem de um equilíbrio para uma especialização ou profissionalismo, sem que houvesse, ao menos, uma “atenção a como esse conhecimento se encaixa num equilíbrio mais holístico ou numa harmonia mais global (DOLL JR, 1997). Ainda que se tivesse esse direcionamento à harmonia e a integração para tudo que a pessoa realizasse, tinha-se uma visão, social e educacionalmente, que “os indivíduos não deveriam transpor seus limites ou ascender acima de sua classe”, pois “todos os objetos “aspiram” ao seu estado ideal e natural; esta é a sua função e propósito – sua Teleologia” segundo o pensamento grego.

O paradigma sucessor, o moderno, no entanto, apresenta uma visão nova, porém fechada e, de certa forma, prejudicial às teorias de aprendizagem. Sendo impulsionado pelo industrialismo, Doll Jr (1997) cita teorias como “a tábula rasa de John Locke, a teoria do conhecimento do espectador e as teorias do século XIX da associação e impressão mental”. Contudo, seria leviano dizer que não houveram benefícios com essa mudança:

[...] a Ciência moderna e a revolução industrial realmente trouxeram não só benefícios materiais como também conceitos de progresso, liberdade e realização individual, que não eram encontrados no pensamento pré-moderno. O pensamento moderno descortinou horizontes inacessíveis ao pensamento pré-moderno.

Apesar de seus avanços, esse novo paradigma demonstrou, com o passar do tempo, limitações educacionais para produzir “um bom modelo para a educação de seres humanos”, muito por conta da sua estrutura fechada, não-transformacional e suas características que objetivavam a certeza, previsibilidade, estabilidade, simetria e simplicidade. A reflexão de Vasconcellos (2002, p. 60) vem ao encontro dessa descrição. Segundo a autora, a “ciência tradicional” e seus pressupostos podem ser agrupados em três:

Quadro 1: Pressupostos paradigmáticos da ciência tradicional. Adaptado de Vasconcellos (2002, p. 81)

<u>Pressupostos paradigmáticos</u>	<u>Características</u>
Simplicidade	“o mundo e os objetos de estudo podem ser divididos em partes simples, sendo que, a partir da separação das partes, pode-se entender o todo – relações casuais lineares”.
Estabilidade	“previsibilidade dos fenômenos, crença na reversibilidade e controle dos fenômenos – determinação”. “[...] mundo ordenado, cujas leis de funcionamento, simples e imutáveis, podem ser conhecidas buscando conhecer relações funcionais entre as variáveis”
Objetividade	“obter uma versão única do conhecimento como critério de ciência – a verdade”.

Depois de expostas algumas características do pensamento moderno, Doll Jr (1997) conclui que é possível evidenciar os fundamentos do “currículo mecanicista e científico”, objeto o qual ele caracteriza como sendo “mensurado”. A metáfora que o autor traz é a de que o professor é o motorista do veículo de outra pessoa frequentemente, enquanto o aluno, na melhor ocasião, torna-se um passageiro, senão, “um objeto sendo conduzido”. Neste currículo, os objetivos, depois de estabelecidos firmemente, são conduzidos apenas, sendo que eles estão fora e são determinados antes do processo instrucional. O aluno é impedido de interagir com esses objetivos e até com o próprio planejamento do currículo.

Interessante notar que o controle – uma característica importante do paradigma – surgiu de uma visão positiva e um medo oculto (DOLL JR, 1997). Esse controle foi necessário para que o paradigma fosse bem-sucedido na questão produtiva, enquanto a relação ao suposto “medo oculto”, tratava-se de um medo de que se nós “mudarmos apenas um grau, tudo ficará em pedaços”. Havia a insegurança de se afrouxar o controle.

Doll Jr, numa comparação entre paradigma moderno e pós-moderno, mostra que neste, “a ordem e o caos não são diametral e irrevogavelmente opostos, mas estão inseridos um no outro”. A ordem não está determinada por imposição externa, mas sim por harmonia e equilíbrio interno, e o caos não se trata de dissolução absoluta, mas sim de uma nova ordem, sendo ela uma ordem “informe”, complexa, com múltiplas camadas”. A interpretação de natureza, no paradigma pós-moderno, assume um caráter flexível, diferentemente da previsibilidade do modernismo.

Dando continuidade à explanação do paradigma moderno, é válido destacar as quatro regras metodológicas para conduzir a razão na busca da verdade de Descartes (2011):

Primeira regra: aceitar apenas o que se apresenta para a mente “tão clara e distintamente” que a sua verdade é auto-evidente.

Segunda regra: dividir cada dificuldade “em tantas partes quanto possível” para uma solução mais fácil.

Terceira regra: “pensar de maneira ordenada”, como os antigos geômetros com suas “longas cadeias de raciocínio”, sempre prosseguindo gradualmente, daquilo que é “mais simples e fácil de compreender”, para o mais complexo.

Quarta regra: revisar tudo o que foi dito acima, para ter “certeza de que nada foi omitido” (p. 12).

Este autor fornece regras da estrutura para a metodologia curricular que as escolas utilizam nos dias de hoje. Como podemos notar, os fins estão localizados fora do processo, não se tem interação entre a teoria e o fato e tudo o que é real é descoberto, não criado. Isso vai de encontro com a Ciência pós-moderna, na qual teríamos, por exemplo, os fins surgindo do próprio processo. Doll (1997) ainda cita que a aprendizagem fica limitada à “transmissão de informações, mas não uma transformação do conhecimento”. A separação restrita entre o externo e o pessoal feita por Descartes e deixada como legado para o modernismo contribui para o apartamento no currículo entre o professor e o aluno ou “o conhecedor e o aprendiz”.

Além de Descartes, outro cientista famoso contribuiu para as visões modernistas de currículo: Isaac Newton. Graças às suas visões metafísicas e cosmológicas, segundo Doll Jr (1997), houve a consolidação dos fundamentos “nas Ciências Sociais para a previsibilidade causativa, o ordenamento linear e uma metodologia fechada”. Eles formam o alicerce para a criação do currículo científico, adequadamente chamado pelo último autor de currículo científico.

Estabelecidas as bases de tal currículo, é útil descrevê-lo. Baseado em um modelo de desempenho estabelecido, no qual qualquer desvio é considerado como sendo “irracional”, temos uma organização que privilegia dominar uma série de tarefas ou materiais. Trata-se de uma ordem abstraída, uniforme e mensurável, sendo a eficiência medida de acordo com a quantidade de objetivos específicos conquistados e o tempo exigido para isso. Segundo Doll Jr (1972; 1973), isso “tende a trivializar os objetivos da educação, limitando-os apenas àqueles que podem ser particularizados”. Dentro dessa organização de currículo, devemos nos atentar à três conceitos que a permeiam: “o sequenciamento linear, as relações de causa-efeito e a negação da mudança qualitativa ao longo do tempo” (DOLL JR, 1997).

O primeiro conceito denominado de sequenciamento linear tem estreita relação com a ordem matemática de cálculo simples de Newton e o conceito de evolução de Darwin. Sendo um aspecto oculto do currículo contemporâneo, Doll Jr (1997) aponta que o desenvolvimento é visto como algo que possui uma ordem serial, graduada e uniforme, ou seja, a aprendizagem é realizada de forma ordenada

e incremental desde a primeira série à universidade. Corroborando com esse argumento, Caselli; Ferraz (2017) comentam que essa é a forma de organização curricular que foi e ainda é predominantemente utilizada na educação básica e no ensino superior. Esse modelo é chamado de modelo linear disciplinar e os autores o descrevem da seguinte forma:

[...] o saber escolar é organizado essencialmente na forma de disciplinas justapostas, isoladas umas das outras, representando as diferentes partes da experiência e do conhecimento humano, dificultando assim o diálogo entre as áreas do conhecimento.

Sobre a discussão anterior, Doll Jr (1997) a complementa nos informando que “somente o jardim de infância e os seminários de doutorado parecem capazes de desenvolver formas de ordem mais interativas, dinâmicas e complexas”. É possível, aqui, traçar similaridades com o estudo de Caselli; Ferraz (2017) também. O que Doll Jr (1997) chama de “formas de ordem mais interativas, dinâmicas e complexas”, Caselli e Ferraz (2017) consideram como currículo transdisciplinar ou integrado como sendo um objeto que busca, além do conhecimento disciplinar específico, “o desenvolvimento das capacidades humanas e a realização plena de todas as suas possibilidades”.

Dessa forma, torna-se um objetivo possibilitar que os alunos lidem com “referenciais teóricos, conceitos, procedimentos e habilidades de diferentes disciplinas” para que possam entender ou resolver dilemas e problemas apresentados. Além do sequenciamento linear discutido, outra característica do currículo científico é a relação de causa e efeito. Dentro dela, entende-se que para cada efeito deve, necessariamente, haver uma causa anterior. Isso, de certa forma, impossibilitaria a espontaneidade e a variabilidade dos fenômenos naturais, já que um efeito não poderia ser produzido sem uma causa e a mesma causa produziria sempre o mesmo efeito.

Fica evidente a previsibilidade absoluta já citada em outros momentos deste texto. A esse respeito, Bronowski (1978 *apud* DOLL JR, 1997) diz que o postulado da causalidade se torna o “princípio orientador” da ciência moderna, além de se tornar a própria “maneira natural de enxergar todos os problemas”. No entanto, “a natureza não é estritamente uma sucessão de causas e seus efeitos”, sendo isso possível somente se considerarmos o universo newtoniano, fechado, mecanicista.

Por fim, a negação da mudança qualitativa ao longo do tempo se mostra presente no seguinte trecho de Doll Jr (1997):

O caráter gradual do progresso e o encadeamento linear do desenvolvimento foram transportados para a teoria educacional e do currículo. Supunha-se, e ainda se supõe, que o currículo deve ser organizado em passos graduais. Lacunas, rompimentos ou furos não só estão ausentes do currículo como também são vistos em termos negativos. O próprio tempo é visto exclusivamente em termos cumulativos, como uma co-relação com o que é aprendido: quanto mais longo o tempo, mais aprendizagem se acumula. O tempo não é visto como um ingrediente ativo, necessário para o desenvolvimento das possibilidades criativas inerentes a qualquer situação.

Essa visão é antagônica ao que visamos num pensamento pós-moderno, no qual temos o tempo como um objeto qualitativamente transformacional, em que as interações “se expandem, aumentam, amadurecem - com o passar do tempo”. O mesmo autor propõe que devemos nos atentar para a construção do currículo no qual se tenha métodos de reflexão, reorganização e ação interativa e também que tenhamos conhecimento da ação transformacional do tempo, algo além do linear e cumulativo. É preciso considerá-lo “como uma integração mista e multivariada de experiências ricas e de final aberto” (DOLL JR, 1997).

Ainda tendo em vista o currículo relacionado ao pensamento moderno, Bobbitt (1918) e Cubberley (1919) concebem que o currículo deveria ser planejado e utilizado a partir de um pré-ordenamento de tarefas, especificando-se o que deve ser feito, como deve ser feito e, também, o tempo disposto a isso. Um conceito que corrobora muito bem com essa característica de pré-ordenamento é aquele proposto por Rice (1914): gerenciamento científico. Em suas palavras, tal conceito contribuiria para a solução de um “ensino monótono, mecânico e repetitivo” (RICE, 1890 *apud* DOLL JR, 1997) que desumanizava os alunos. Consequentemente, tal gerenciamento científico-pedagógico exigiria, a partir de padrões fixos, a mensuração dos resultados. Logo:

Rice via um sistema de gerenciamento, não o crescimento do professor, como o *caminho* para a reforma educacional. [...] definir a reforma em termos dos sistemas de gerenciamento “melhorados”, não em termos do crescimento e poder pessoais dos professores (DOLL JR, 1997).

Tal conceito desconsiderava a capacidade organizadora tanto dos alunos, como dos professores. Prezava-se por um determinado tempo ideal dedicado a certa área do conhecimento, ou seja, o uso eficiente do tempo. Foi daí que surgiu o costume de se dividir o currículo em unidades pequenas, medidas.

Dando continuidade a esse pensamento, Doll Jr (1997) cita Saint-Simon e Taylor, autores que acreditavam em uma “ordem natural” ou uma “maneira melhor” para determinada metodologia, dilema que logo surgiu na educação com relação ao currículo. No entanto, Doll Jr (1997) emprega a “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1983) como termo apropriado para se descrever a visão “linear, reducionista, “científica” e taxionômica” do conhecimento, sendo o conhecimento prático, puramente, a aplicação do conhecimento teórico.

Schön (1983) tenta desconstruir a racionalidade técnica ao argumentar que, além de “mecanizar o pensamento”, nega “o mundo real da prática vivida”. Logo, o último autor propõe um modelo de “prática reflexiva” que permitiria: 1) abordar problemas como exemplos únicos, e não cópias da teoria geral, podendo dar atenção às características de “incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valor” do problema; 2) utilização de intuição, analogias e metáforas para constituir ou compreender o problema, possibilitando maneiras alternativas de constitui-lo/compreende-lo; 3) diálogo aberto com a situação, essencial para se desenvolver uma metodologia reflexiva.

Portanto, abre-se caminho para o que Tardif (2014) chama de “epistemologia da prática”, tal qual entende o conhecimento como um processo de “tornar-se” e não somente de descoberta da existência. Assim, evocam-se metodologias que rompem com o paradigma moderno, mais alinhadas ao que Doll Jr (1997) chama de pós-moderno, mostrando o quanto a racionalidade técnica parece incompleta, segundo Schön (1983), já que essa busca a resolução de problemas, mas não se preocupa em descobrir ou estruturar os mesmos. Doll Jr (1997) reforça dizendo que “em nosso mundo contemporâneo e de rápidas mudanças, estes dois últimos aspectos são mais importantes do que o primeiro”.

Enfim, no século XIX, houve uma mudança de foco na educação da América. A ênfase passava do professor para o currículo, especificamente o currículo “científico” (DOLL JR, 1997). Tal currículo, baseado no gerenciamento científico e que objetivava a eficiência e a padronização, agora, tornava-se uma “preocupação

nacional” (KLIEBARD, 1986). Segundo Harris (1891), “as virtudes cardinais da aprendizagem” eram a “regularidade, pontualidade, silêncio e diligência” e, logo, tais virtudes possibilitariam a “produção” de um bom operário de fábrica e um bom aluno. O “material bruto” estaria pronto para ser refinado em “produto acabado” na idade adulta. Já Bobbitt (1918) via um conceito subjacente de tal currículo que focava nas “deficiências dos indivíduos”, podendo elas serem culturais, pessoais ou até mesmo sociais. Isso fica claro no seguinte trecho:

Os déficits podiam ser avaliados medindo-se a lacuna entre as “formas de conhecimento” práticas que “constituíam as questões da vida adulta” e aquelas “capacidades, atitudes e hábitos” apresentados pelos alunos em qualquer avaliação dada (BOBBITT, 1918 *apud* DOLL, 1997).

Logo, o autor criou um currículo no qual ele listava as características necessárias em termos precisos, mas não gerais. O currículo passou a ser construído a partir dos erros dos alunos em exercícios simulados ou no próprio local de trabalho, afinal, “para ele, a Ciência eram os fatos exatos e os procedimentos detalhados”. Surgem os objetivos curriculares precisos, práticos e mensuráveis, representando o modelo a ser seguido da sociedade industrial.

Opostamente à linha de pensamento de Bobbitt (1918), Chomsky (1971) e Piaget (1976) focavam nos poderes potenciais, ou seja, a competência: “poderes que podiam tanto transformar quanto ser transformados, poderes que podiam gerar outros poderes num ciclo evolutivo interminável” (DOLL JR, 1997). Tais pensamentos já se encaixam em uma perspectiva pós-moderna. Agora, temos uma visão complexa e que diferencia os conceitos de competência e desempenho. A crítica chega até mesmo na prática de se avaliar a competência pelo desempenho, pois Chomsky (1971) argumenta que, para isso, devemos considerar “o currículo como uma conversação entre “de” e “para””, e não somente como um déficit de “para”. Piaget foi um crítico da escola tradicional, porque a aprendizagem seguia, cegamente, currículos pré-estabelecidos, desconsiderando as condições internas da criança. A transmissão dos conhecimentos era mais importante do que a experimentação e a ação prática dos alunos (MONTROYA, 2019).

Piaget (1976; 2003; 2014) desenvolveu estudos que deram início não a um novo paradigma em educação, mas sim a uma nova teoria de como se dava a gênese do conhecimento no ser humano a partir de suas bases biológicas (MORO,

1990). Chamada de teoria da epistemologia genética, ela se opunha às teorias inatistas (ou aprioristas) e às empiristas.

Isso se devia ao fato de, de um lado, termos a perspectiva empirista a qual defendia que “a aprendizagem é um acúmulo de dados e não de integrações progressivas em sistemas cada vez mais complexos” (MONTROYA, 2019) e, do outro, a perspectiva inatista que pressupunha a existência de estruturas de conhecimento preexistentes e que se atualizavam de acordo com a experiência do indivíduo. Logo, tal teoria se encaixava na categoria interacionista, já que, a tese da construção do conhecimento (construtivismo) está acima das teorias empiristas ou aprioristas.

O conhecimento e as formas de conhecer são construídas pelo sujeito em interação necessária e constante com o que é conhecível – o objeto (MORO, 1990). Isso exige um caráter transformacional por parte do sujeito sobre o objeto. Tal processo resulta no que Piaget chama de estruturas da inteligência, as quais são as formas de conhecer. As estruturas se transformam em conjuntos mais complexos a partir da estrutura anterior. Esta é integrada à estrutura final (mais complexa). E é isso que as teorias empiristas e inatistas não compreendem:

[...] as estruturas do conhecimento se formam no próprio movimento da aquisição dos conhecimentos, quando o sujeito acomoda ou transforma seus esquemas ou conceitos em função das particularidades dos dados da experiência, para podê-los integrar ou assimilar (significar). Assim, o que se esquece é que o próprio processo formativo das estruturas se efetua a partir da aprendizagem dos conteúdos e da realidade: quando, diante do desafio de compreensão, o sujeito mobiliza seus esquemas de assimilação, para coordená-los em função dos dados da experiência (MONTROYA, 2019).

É a partir da mobilização dos esquemas de assimilação do sujeito, ou seja, a forma como ele interpreta a realidade mais complexa com suas estruturas prévias que surge uma característica que, posteriormente, dá nome a essa teoria. Essa característica, descrita na frase anterior, é o estruturalismo genético, daí que surge a epistemologia genética. Montoya (2019) coloca a epistemologia genética como uma “prática emancipadora e civilizatória, oposta à função instrumentalizadora do indivíduo que dela se fazia, algo que se alinhava mais à visão pós-moderna. Isso é reforçado pelo fato de que, nas obras de Piaget, coloca-se enorme importância na cooperação para a construção do conhecimento. Isso por si só tira a exclusividade do conhecimento ou da transmissão do conhecimento feita somente pelo professor.

No entanto, mesmo com iniciativas opostas a esses movimentos mais comportamentalistas, ainda é possível notar nos ambientes educacionais certa busca excessiva pela estrutura “científica”, buscando a eficiência e a padronização no currículo. Por isso, mesmo que a disseminação do paradigma pós-moderno nos processos de ensino e estruturação de currículos seja uma realidade, insurge ainda a necessidade da comunidade científica continuar mobilizando esforços para sua consolidação.

Contudo, em meados da década de 50, o autor Ralph Tyler propõe uma nova maneira de se estruturar o currículo que, segundo Kliebard (1975) descreve uma nova forma de inculcar a perspectiva moderna de estabilidade, a partir da epistemologia da descoberta (DOLL JR, 1997). Tyler (2013) afirma que a chave do processo e, também, o primeiro passo para se planejar o currículo seria determinar os objetivos. Porém, tal predeterminação não fica clara e faz com que tais objetivos estejam localizados externamente ao processo. Dentro da organização curricular, também existe a avaliação, carregada de valor, pois está ligada aos fins (objetivos). Outro ponto a se destacar é que o currículo de Tyler (2013) é estruturado considerando mais do que as necessidades da sociedade contemporânea: estudava-se também os interesses do aluno e a natureza do assunto. Podemos, assim, inferir que se tratou de uma espécie de “transição” para ressignificar os moldes do paradigma moderno e seus pressupostos para conduta pedagógica.

Mais tarde, Bronowski (1978) traz uma reflexão muito importante sobre a transição do modernismo para o pós-modernismo. Ao discutir sobre a relação de causa e efeito, tão bem estabelecida no antigo paradigma, o autor diz que “o princípio em si está errado; a natureza não é estritamente uma sucessão de causas e efeitos”. Doll Jr (1997) corrobora com tal afirmação, trazendo à tona que a “força poderosa da criação, da ação espontânea, da auto-organização” define a essência da natureza. Isso nada mais é do que a reflexão que a Ciência pós-moderna tenta trazer.

Essa transição é cada vez mais evidente, como destaca o teórico espanhol Hernández (1998) ao observar o crescimento da influência do conceito transdisciplinar do conhecimento, com ênfase na organização de grupos e projetos de pesquisa. A pós-modernidade começa a trazer mudanças que exigiram uma reestruturação, tanto dos saberes, como da função da escola, tais quais tiveram

impacto histórico e social na existência humana. O mesmo autor aponta grandes motivadores dessas mudanças:

[...] a globalização econômica e a conseqüente desregulação da economia e do mercado; a homogeneização das opções políticas e econômicas e a dependência dos governos das instituições econômicas internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial; a universalização de valores devido à transnacionalização e transculturalização dos valores e símbolos culturais, decorrente da globalização da informação e comunicação; as transformações no mundo do trabalho onde o emprego estável e com rotinas fixas dá lugar a relações de trabalho flexíveis com aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades diversas, caracterizando-se por adaptabilidade e colaboração; a grande produção de informação que passa a requerer a capacidade de organizá-las, interpretá-las e contextualizá-las; a necessidade humana de dominar ferramentas tecnológicas (computadores e redes de comunicação); e por fim, a crescente necessidade de aprender a aprender não somente durante os anos escolares, mas ao longo da vida (HERNÁNDEZ, 1998 APUD CASELLI; FERRAZ, 2017).

Além do crescimento da visibilidade que este aspecto pós-moderno em educação tem ganhado, alguns autores nos demonstram razões do porquê ele se torna cada vez mais importante. Moraes (1998) define que, tanto a interdisciplinaridade, como a transdisciplinaridade permitem uma maior qualidade educativa ao tentar buscar a composição de um saber mais global, integrado, sendo composto de conhecimentos parciais. Tais conhecimentos devem ser levados como elementos interdependentes e que, por meio da comunicação e integração, é, então, possível compor o conhecer global. A atitude transdisciplinar surge, então, como uma possibilidade de se estabelecer ligações entre as diferentes ciências, tentando solucionar a complexidade de lógicas diferentes.

Pensando, agora, numa perspectiva pós-moderna, alguns autores apontados no estudo de Caselli e Ferraz (2017) traçam críticas ao modelo tradicional, ou seja, ao modelo linear e disciplinar. No entanto, as disciplinas são valiosas no sentido de que permitem, a partir de conhecimentos disciplinares, a compreensão de fenômenos complexos, como apontado por Hernández (1998), ao dizer que essa divisão possibilita a criação de materiais didáticos e a própria formação de professores(as), já que ocorre uma facilitação a partir do momento em que se tem

um planejamento pré-estruturado e definido. Porém, o mesmo autor detalha que tal abordagem “tem dificultado a reflexão e a investigação permanente por parte dos professores sobre a experiência docente”.

No mesmo caminho, Zabala (1998) e Sacristán (2008) vêm reforçar essa visão e se mostram do lado do currículo integrado, seja partindo do ensino de grandes temas, problemas ou áreas de conhecimento e de experiências, ou partir das capacidades, interesses e motivações dos alunos para que, então, eles estruturam suas atividades e conteúdos de aprendizagem. Isso permitiria aos alunos o ensino de “uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma” (HERNÁNDEZ, 1998).

Segundo Hernández (1998), Zabala (1998) e Caselli e Ferraz (2017) mostram alguns métodos de currículo integrado do século XX:

1. *Centros de interesse* (Ovide Decroly);
2. *Método de projetos* (William Kilpatrick);
3. *Estudo do meio* (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália);
4. *Man: A course of study* (MACOS) (Jerome Bruner);
5. *Projeto curricular de humanidades* (Lawrence Stenhouse);
6. *Projetos de trabalho* (Fernando Hernández e Montserrat Ventura).

Caselli; Ferraz (2017) concluem que a:

[...] mera justaposição de disciplinas de forma que o conhecimento permaneça encapsulado dentro delas, não atende as necessidades da escola imersa numa sociedade onde cada vez os aspectos econômicos, culturais, políticos, ambientais, científicos se mostram interdependentes.

Contudo, quando olhamos com a perspectiva de um currículo integrado, transdisciplinar, percebemos um projeto que reconhece o ser humano como transformador social, e que tal necessita desenvolver aspectos como o pensamento crítico, suas potencialidades, competências, atitudes e a capacidade de estruturar conceitos para lidar com problemas da sociedade contemporânea.

Feitos esses esclarecimentos, tanto sobre o conceito de currículo e de como os paradigmas vigentes da sociedade em questão atuam sobre o primeiro,

observando o escopo desta pesquisa, destacamos a definição de Shulman (1987) para o conhecimento curricular, sendo aquele “referente ao conhecimento do professor para selecionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe para isso” (SHULMAN, 1987). Este conhecimento faz parte de uma das sete categorias de conhecimento de base para o ensino.

Torna-se importante detalharmos e adentrarmos na literatura científica acerca da Pedagogia do Esporte, fazendo essa conexão entre paradigma e apresentando como tal fator pode afetar o ensino do esporte. Só depois, poderemos chegar à modalidade específica de estudo, o futebol americano.

2.2 O futebol americano e a Pedagogia do Esporte

Não há dúvida de que o esporte se tornou um dos fenômenos mais importantes do início do século XXI (GALATTI et al., 2019). Mostra-se como um efeito composto de diversos significados e finalidades, o qual participou de muitas mudanças que atingiram os mais variados cenários humanos. Dentro desses cenários, particularmente, a Ciência pôde contribuir para que esse fenômeno se tornasse objeto de estudo sob variadas perspectivas científicas. Uma dessas perspectivas que já foi citada neste texto e, agora, será explicitada é a Pedagogia. Tal ciência, como apontado pelo mesmo estudo citado anteriormente, contribuiu tentando responder “a problemática educativa inerente às práticas esportivas”. Surge o que se convencionou chamar de Pedagogia do Esporte, que nada mais é do que uma ciência que:

[...] tem como objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos (GALATTI et al., 2019).

A sistematização do paradigma pós-moderno no ensino de esportes é materializada por abordagens pedagógicas sustentadas pela teoria do conhecimento interacionista, que, sob o olhar da epistemologia genética de Piaget (1976), manifesta o rompimento paradigmático nas questões didáticas e metodológicas nos ambientes educacionais (SCAGLIA; REVERDITO, 2016). Tais abordagens

alicerçam, assim, as emergentes tendências da Pedagogia do Esporte, cuja influência é destacada nos Jogos Esportivos Coletivos (JECs), categoria escopo deste estudo.

O processo de ensino conduzido por tal prerrogativa preocupa-se com uma formação global de quem é sujeito do processo. Segundo Machado (2012), não se deve restringir os ensinamentos aos praticantes mais talentosos e habilidosos. Devemos nos preocupar com cada um dos sujeitos – “sejam crianças, jovens, idosos, deficientes físicos, atletas profissionais” – e conformar os procedimentos metodológicos de acordo com a idade e necessidade (GARGANTA, 1997; 2002; GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; REVERDITO; SCAGLIA, 2007; LEONARDO; REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

As emergentes tendências da Pedagogia do Esporte estão calcadas, desse modo, pela nova ordenação do pensamento científico, enfatizando a urgência de uma visão sistêmica-complexa e ecológica (GALATTI *et al*, 2014) mais alinhada às novas tendências em Pedagogia do Esporte influenciadas pelas abordagens cognitivistas, sócio-culturais e ecológicas (SCAGLIA *et al*, 2014). É nesse momento que a discussão sobre currículo e paradigma promovida anteriormente se faz tão presente, pois percebemos que, uma vez a Pedagogia do Esporte inserida no contexto científico, tal qual se mostra em constante evolução paradigmática, esses conceitos vão ao encontro de toda essa discussão. Logo, não seria surpresa que, a necessidade apontada pelos estudos indicados tenta alterar a forte presença de pressupostos e ideias tradicionais, ou melhor, ideias modernas da Ciência dentro da prática esportiva dos JECs.

Nascimento *et al*. (2015) corrobora com o ponto de vista apontado anteriormente, trazendo à tona o fato de que as investigações que envolvem as metodologias de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (GARGANTA, 1995; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995) ou das Modalidades Esportivas Coletivas (DE ROSE JR, 2006) “buscam apresentar princípios e orientações metodológicas bem como contribuições para melhoria da formação esportiva de crianças e jovens”, versando sobre a eficácia pedagógica dos atores desse contexto, ou seja, professores e treinadores. Isso se mostra através do emprego de novos conhecimentos tanto sobre a didática do ensino do jogo como pelo fornecimento de novos cenários possíveis para o ensino do mesmo.

Aliado às concepções didáticas, surge a necessidade de se formar jogadores que possuam boa capacidade de tomada de decisão e adaptação às mais diversas situações e imprevisibilidades do jogo, ou seja, jogadores inteligentes. As novas concepções abordam de forma não-diretiva o ensino do jogo, de modo a dar ferramentas para que o jogador/aluno solucione seus problemas. A descoberta e a criatividade são atributos visados dentro dessas abordagens. Elas deslocam o processo de ensino para o aluno, e não para o treinador. Aqui, podemos afirmar que existe uma tentativa de se incorporar uma visão mais alinhada com o paradigma pós-moderno no ensino dos jogos, pensando em competências para o jogo, a inteligência contextual e a tomada de decisão.

A Pedagogia do Jogo, por exemplo, em consonância com o paradigma emergente (complexo, sistêmico, ecológico), deve ser entendida como uma proposta didático-metodológica que pode também se caracterizar como uma abordagem/modelo de ensino, que finca suas bases epistemológicas no interacionismo, inspirando-se na pedagogia da rua, e que efetiva-se no imbricar do ambiente de jogo com o ambiente de aprendizagem, tendo por compromisso pedagógico a busca por uma pedagogia emancipatória e humanizante, aliada a essência subversiva e imanente do jogo, revelando-se no ato de jogar (SCAGLIA, 2020).

Para ser bem-sucedida, as implicações práticas das emergentes tendências da Pedagogia do Esporte quanto à articulação entre didática e metodologia carecem de sustentação teórica, a partir da compreensão conceitual do processo de ensino: “o ensino como uma profissão implica um campo de conhecimentos que possa ser sistematizado e assim comunicado a outros” (SHULMAN, 2004 *apud* FERNANDEZ, 2015).

O ensino de esportes, assim, está, sob as emergentes tendências da Pedagogia do Esporte, permeável à desconstrução analítica do conhecimento que envolve o pedagogo ou pedagoga esportivo, atribuído por Shulman (1987), que os divide em oito categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentro dos limites estabelecidos pelo objetivo do estudo, atemo-nos ao conhecimento do currículo, exacerbado pelo subcapítulo “Currículo e Paradigma” e ao conhecimento pedagógico do conteúdo, que diferencia a prática profissional e professores de uma área de um especialista na mesma área, o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC): “aquele amálgama especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente ao universo de professores” (SHULMAN, 1987).

Grossman (1990) traz uma reflexão que permite evidenciar o porquê deste conteúdo ser importante à discussão desta pesquisa. Posterior ao modelo de Shulman, Grossman compõe a estrutura do CPC. Segundo a autora, o CPC é:

[...] o conhecimento central dentre os conhecimentos da base que influencia e é influenciado por eles e é constituído da compreensão dos estudantes; do conhecimento do currículo e do conhecimento das estratégias instrucionais. Ainda, todos esses conhecimentos que constituem o CPK (**Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**) estão subordinados às concepções dos propósitos para ensinar um tema (GROSSMAN, 1990 *apud* FERNANDEZ, 2015).

A compreensão dos componentes do CPC tem relação com a concepção de Shulman adicionando o conhecimento do currículo e as ideias dos propósitos para ensinar um tema. Assim, é fundamental ao pedagogo e pedagoga do esporte, conhecimentos específicos à natureza da(s) modalidade(s) trabalhadas, de modo a adequar seus conteúdos pela estruturação de um currículo que contemple as benesses e limitações oferecidas pelos contextos de ensino, aprendizagem e treinamento a que estão inseridos e, sobretudo, as intencionalidades definidas no processo de ensino.

Portanto, é possível traçarmos relações entre a Pedagogia do Esporte e o currículo, já que dentre os componentes do CPC, temos: conhecimento da compreensão dos estudantes; conhecimento do currículo; conhecimento das estratégias instrucionais, todos estão abaixo das concepções dos propósitos para ensinar um tema.

Somado a isso, é interessante comentar sobre o que pensam os autores Machado (2012) e Libâneo (2013). Fica evidente que o ensino bem-estruturado deve ter bem estabelecido:

[...] **o que ensinar**, ou seja, quais serão os conteúdos que serão selecionados pelo professor/treinador (organização); **para que ensinar**, definindo objetivos que devem sempre considerar a formação humana; **para quem ensinar**, levando em conta a importância de entender as necessidades dos alunos, as limitações e buscando adequar o ensino; **como ensinar**, relacionando a utilização de diferentes métodos de ensino que são selecionados pelo professor com o intuito de atingir os objetivos previamente definidos no planejamento (aplicação) (TANCREDI, 2019).

Tratando sobre a organização do processo de ensino, devemos compreender em que contexto de intervenção estamos situados, respeitando aspectos sócio-culturais e tentar trazer conteúdos que possam se assimilar à realidade tratada, além de possibilitar desenvolver as capacidades e necessidades dos sujeitos envolvidos (GALATTI *et al.*, 2017). Entende-se conteúdos como tudo aquilo que os alunos devem compreender através do ensino, levando-se em conta as intenções do mesmo nos mais variados aspectos, seja física, emocional, social ou cognitivamente (MACHADO, 2012).

Ao discutir planejamento e organização dos conteúdos, o conceito de currículo é muito caro para esta pesquisa. Assim como Machado (2012) aponta que um currículo organizado e sistematizado pode contribuir para que seja possível refletir sobre a prática pedagógica possibilitando abordar mais conteúdos, assim como Libâneo (2013) corrobora dizendo que esse planejamento de atividades deve estar de acordo com os objetivos propostos, estipulando conteúdos e métodos, por exemplo. Também entra a questão de sistematização a qual podemos definir como a organização de uma forma adequada aos níveis de ensino, pensando no que ensinar, em qual momento e com qual evolução e, mais importante, o CPC se muito presente, além de todos os conhecimentos da base de conhecimentos dos professores citado por Shulman (1987) anteriormente.

No entanto, havendo a possibilidade de se traçar um paralelo com o paradigma pós-moderno de currículo, Libâneo (2013) define que o planejamento, apesar de atividade intencional de reflexão que conduz ações assim como as prevê, não deve ser encarado como um documento burocrático e não adaptável. Tal ferramenta deve ser vista de forma mais maleável e condizente com as mudanças constantes no contexto do ensino.

Quando falamos de “como ensinar”, ou seja, a aplicação, é importante que o professor/treinador saiba aplicar os procedimentos pedagógicos adequados de forma a contribuir para que os objetivos estabelecidos no currículo (ou organização e sistematização do ensino) estejam coerentes com a aplicação dos conteúdos esportivos (MACHADO *et al.*, 2012). Mais uma vez, o CPC se mostra de fundamental importância quando falamos da prática pedagógica de professores/treinadores.

Por fim, antes de abordarmos a relação Pedagogia do Esporte-Futebol Americano, vale ressaltar o processo avaliativo dentro da prática pedagógica do esporte. Indo ao encontro de perspectivas pós-modernas, Libâneo (2013) afirma ser a avaliação um:

[...] componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 2013).

Logo, a avaliação não corresponde à simples e tradicional prova com atribuição de notas. Ela assume aspectos diagnósticos, formativos e somativos, ou seja, dinâmica e processual. Ela deve conseguir captar a qualidade do trabalho sendo desenvolvido pelos alunos e professores.

Estabelecidos os baldrames da Pedagogia do Esporte, é possível introduzir a modalidade esportiva da pesquisa, o futebol americano (FA). Trata-se de um esporte que viu sua audiência ser alavancada no Brasil através de transmissões televisivas da Rede Bandeirantes em 1990 (CURTI, 2016). Aqui, é importante salientar o aumento do acesso do público aos canais de televisão à cabo e por satélite, além do trabalho realizado pelos comentaristas. Com o crescimento da internet, ficou cada vez mais fácil de se acessar o espetáculo das transmissões americanas. Curti (2016) complementa dizendo que os brasileiros se apaixonaram por tal modalidade, principalmente, a partir do momento que entenderam que o esporte não se trata de violência, mas sim de muita estratégia e disputa de território.

Contudo, o desenvolvimento da prática deste esporte foi um pouco diferente. No estudo de Frontelmo e Ribeiro (2006), aponta-se uma tentativa de início dessa modalidade nas praias do Rio de Janeiro, porém, através do *beach football* (FA de praia) em 1986. Isso se deu pelo entusiasmo de um grupo de amigos admiradores

da NFL e da cultura americana. No entanto, não se tinha acesso aos equipamentos, apenas à bola e, logo, a prática do FA se deu de forma adaptada. A apresentação deste esporte em um local como uma praia muito famosa mundialmente que é Copacabana foi importante pela visibilidade que era dada a essa prática. No começo, o FA foi associado à violência pela mídia, gerando preconceitos, porém, isso mudou com os esforços dos praticantes e, mais tarde, a própria mídia com revistas, jornais e televisão passaram a ver a modalidade de forma mais didática, divulgando mais o esporte.

Com o crescimento do número de equipes, em 2000, surge a Associação de Futebol Americano do Brasil (AFAB), segundo Rosa et al. (2019), sendo mais tarde substituída pela Confederação Brasileira de Futebol Americano (CBFA), responsável por regulamentar, organizar e fomentar este esporte no Brasil, levando em conta as modalidades *flag football*, *beach football*, as seleções brasileiras e o campeonato nacional, sendo reconhecida pela Federação Internacional de Futebol Americano (IFAF). A CBFA tem como missão:

[...] representar e fomentar o desenvolvimento sustentável da prática do FA buscando a excelência e responsabilidade social; (...) buscam a inovação no gerenciamento e desenvolvimento da modalidade, a capacitação profissional e preparação das equipes para alto rendimento fomentando o esporte educacional e a base (CBFA, 2019 apud TANCREDI, 2019).

Dá-se grande importância às mídias e o crescimento da NFL na evolução da modalidade, mas também chama a atenção o trabalho das federações e confederações que organizaram “eventos, competições, mudanças nas regras, adaptações, padronização do esporte, formação de árbitros” (ROSA et al., 2019 apud TANCREDI, 2019). Ressalta-se que, atualmente, novos atletas geralmente iniciam a prática por conta de convite de amigos que praticam o esporte, mas atentam para o fato de falta de apoio da mídia, patrocínios, assistência médica, recursos para viagens, espaço adequado para treinos e jogos, limitando a evolução esportiva.

Já no estado de São Paulo, a prática assumiu uma postura diferente daquela adotada pelo Rio de Janeiro. Segundo Morales Júnior e Marques (2015), em 2001, o *flag football*, modalidade de FA com regras adaptadas na qual, ao invés de derrubar o adversário, deve-se tirar uma *flag* (fita) para pará-lo, era iniciado em práticas

realizadas no Parque Ibirapuera, o que levou ao surgimento de novas equipes. Hoje, elas buscam formar atletas e organizar campeonatos, indo em direção a uma profissionalização da modalidade.

Perfeito *et al.* (2012) aponta que o *flag* se expandiu em São Paulo, nas escolas, desde 1990 e a partir da prática carioca. Em 2001, o Brasil participou da Copa do Mundo de *flag* nos EUA, o que contribuiu para a popularização da modalidade. Diversos fatores contribuíram para o crescimento do *flag* como a organização de campeonatos escolares, o oferecimento de cursos gratuitos no Ibirapuera para capacitar professores da rede pública para ensinar a modalidade, além da distribuição de material didático e equipamentos para professores. Isso contribuiu para que fossem criadas várias ligas nas cidades brasileiras.

Em 2012, por volta de 6000 crianças entraram em contato com a modalidade, tendo a incorporação do *flag* em currículos escolares, além de torneios interescolares em SP e RJ. Os autores citam como o FA possibilita ganhos notórios no contexto escolar, no âmbito motor, da saúde e psicossocial. Pode-se abordar o trato com valores e até a aceitação de novas culturas. Cinco anos depois, Hingst (2017) citava a necessidade de se evoluir o nível de organização da modalidade no país, além da criação de programas de desenvolvimento esportivo de *flag* e FA. Além disso, destaca a potencialidade do *flag* ser utilizado como ferramenta pedagógica de uma modalidade que pode ser vivenciada de forma inclusiva, quando tratada da maneira correta.

Um ponto interessante levantado pela pesquisa de Costa *et al.* (2017) é que a história deste esporte no Brasil é protagonizada por brasileiros, mas com participação de americanos que contribuíram para a explicação do jogo, com o entendimento de regras e com a capacitação nos treinos das equipes. Na busca da excitação no tempo livre do lazer e com a visão da transformação de um passatempo para um esporte, esses brasileiros foram protagonistas. Os autores continuam:

[...] com as criações da CBFA, das federações, dos campeonatos regionais e nacionais, com a espetacularização esportiva, divulgação em mídias sociais, o FA se firmou em território nacional e acabou integrando a vida das pessoas, sendo que, atualmente, continuam surgindo novas equipes que

caminham em direção à profissionalização (COSTA et al., 2017 apud TANCREDI, 2019).

Todavia, não podemos afirmar ainda que o FA é um esporte popular, visto que existe uma busca constante por apoios como patrocínios e parcerias para que sua estrutura profissional possa ser criada. Ademais, apesar da popularização deste esporte no Brasil, existe uma lacuna no cenário científico brasileiro por conta das escassas produções acadêmicas (PERFEITO *et al.*, 2012; RODRIGUEZ et al., 2014; BORDEST, 2017; COSTA *et al.*, 2017; HINGST, 2017; SCHROTER, 2017; FERREIRA; RIBEIRO, 2018; TANCREDI, 2019).

Mais importante, nesse sentido, é o apontamento realizado por Tancredi (2019) que destaca ser relevante dar continuidade ao estudo deste esporte na intenção de contribuir ao processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento da modalidade no Brasil para que seja possível pensar em maneiras de organizar e sistematizar a prática de acordo com os objetivos dos sujeitos, por exemplo. Interessante traçar um paralelo aqui com a pesquisa de Schroter (2017), na qual é mostrado que para se ensinar o esporte, treinadores recorreram aos livros e materiais internacionais nos quais se percebe uma abordagem de ensino focada nas técnicas e na aprendizagem dos fundamentos através de repetição e imposição de soluções, ou seja, algo próximo da abordagem tradicional/tecnicista de ensino de esportes.

Esse, então, é o modelo que é trazido para o Brasil por treinadores americanos que vêm até nosso país, contratados por equipes brasileiras. Trata-se de uma replicação, sem considerar o contexto de prática. O autor ainda chama a atenção para que se pensem em outras formas de ensino que contribuam para a diversificação do ensino da modalidade, algo diferente do tradicional e que incentive a discussão e o questionamento. Além desta lacuna, não se tem um número preciso em relação à quantidade de equipes presentes em solo brasileiro, porém julga-se que existam mais de 100 equipes, dentre masculinas e femininas.

Em pesquisa fundamental que relaciona tanto aspectos da Pedagogia do Esporte como sobre o futebol americano, Tancredi (2019), baseando-se no conhecimento de treinadores do estado de São Paulo, traz importantes contribuições sobre o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento da modalidade. Corroborando com Schroter (2017), a partir das respostas dos treinadores é

perceptível que eles priorizam o treinamento dos fundamentos, buscando o aperfeiçoamento da técnica, para só depois partir para o jogo. Essa afirmação também se estende para o ensino das questões estratégicas do jogo. Logo, isso se dá através exercícios analíticos e repetições sem oposição. Isso reforça à familiaridade com a abordagem tradicional do ensino do esporte.

Na mesma pesquisa, foi abordado o tema de treinamento de atletas iniciantes no FA. Destaca-se a presença das equipes de base nas equipes dos sujeitos entrevistados. Nelas, alguns temas podem ser observados como o desenvolvimento do referencial socioeducativo como fator essencial, a importância do ensino de fundamentos básicos da modalidade, um processo progressivo de ensino de jogo pelo ensino do que cada posição realiza, conhecer os objetivos dos atletas iniciantes para corresponder as suas expectativas e até mesmo a utilização do *flag* como iniciação. Através das respostas, também foi possível notar um trabalho conjunto entre os atletas e suas preferências com as necessidades da equipe no quesito de seleção de posição. Os iniciantes são permitidos a testarem diversas posições para depois caminharem para uma especialização.

Nesse sentido, Tancredi (2019) cita outros autores (MENEZES et al, 2014) para evidenciar um conceito que vem a calhar quando pensamos no processo de iniciação esportiva. Trata-se da especialização precoce:

[...] processo de exposição de crianças (**principalmente**) à regimes de treinamento e competição que seguem os mesmos padrões encontrados na preparação de adultos para o alto rendimento (MENEZES et al., 2014, grifo nosso).

Tal ação desrespeita a especificidade do treinamento, ou seja, desconsidera as características dos sujeitos que praticam, podendo-se aplicar cargas excessivas de treinamento, além da ênfase acentuada nos gestos técnicos, expondo os praticantes precocemente. Isso restringiria possibilidades e o desenvolvimento de competências para o jogo, já que se procura especializar muito cedo em posições ou funções por exemplo.

Segundo Menezes et al. (2014), prejuízos podem ser causados por tal abordagem, sejam eles no desenvolvimento motor, emocional ou moral dos praticantes. Isso, muitas vezes, leva ao abandono do esporte e maior dificuldade em alcançar o sucesso esportivo. Volta a ênfase em nos preocuparmos com a formação

integral do sujeito, ao invés de se formar atletas precocemente. A aproximação mais correta seria permitir que os praticantes tenham maior diversificação nas primeiras vivências do esporte, seja através de diferentes jogos, práticas ou posições (CÔTÉ; HANCOCK, 2016; CÔTÉ; VIERIMAA, 2014; FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005; FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005; KRAHENBÜHL et al., 2019).

No entanto, como destacado em trecho em negrito anteriormente, a especialização precoce não trata somente da exposição de crianças. Isso é conveniente para essa discussão, já que, como mostrado na pesquisa de Tancredi (2019), lidamos com uma subcategoria da iniciação esportiva chamada de iniciação esportiva tardia no cenário do FA no Brasil.

Nele, encontramos um intervalo de idades dos atletas que varia de 16 e 45 anos, sendo que “é bem possível que adultos estejam tendo contato com uma prática esportiva sistematizada pela primeira vez”. De certa forma, podemos encontrar esse processo nessa afirmação, já que a iniciação esportiva tardia é o “acesso de jovens, adultos ou idosos a um processo de ensino, vivência e aprendizagem de uma modalidade esportiva em um contexto institucionalizado e orientado por um responsável competente” (SILVA *et al*, 2010).

Esse contexto traz outras urgências como, segundo Silva *et al*, 2010 apud Tancredi, 2019, o incentivo da aprendizagem por toda a vida; organização, sistematização, aplicação e avaliação em ambientes adequados aos sujeitos praticantes; consideração de conhecimentos dos sujeitos como espectadores e, possivelmente, praticantes de outras modalidades; considerar as dificuldades e competências dos praticantes; desenvolvimento de inteligência e cooperação através de estratégias de ensino prazerosas; pela resolução de problemas, construir o conhecimento coletivamente; objetivar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Aqui, Tancredi (2019) reforça a necessidade de mais estudos que tentem caracterizar o processo de ensino para iniciantes no FA; a adequação da prática aos iniciantes; as competições nesse contexto; o desenvolvimento integral; como os referenciais da Pedagogia do Esporte são tratados, além de outros temas.

Por fim, é válido traçar algumas das dificuldades encontradas no cenário do FA brasileiro. Segundo Tancredi (2019):

[...] a falta de recursos para a modalidade; a relação de desconfiança entre treinadores de equipes diferentes que dificulta a troca de conhecimentos; a evasão de atletas; a dificuldade de encontrar materiais que abordem a questão do ensino do FA para adultos; a dificuldade de participar dos congressos sobre FA; a falta de tempo para tratar de questões relacionadas ao FA; a falta de competições voltadas aos atletas iniciantes no FA e oportunidades de prática (TANCREDI, 2019).

Os treinadores entrevistados na pesquisa de Tancredi (2019) ainda fazem sugestões para o FA nacional, tais como: urgência de se romper com a ideia de que FA é violento, promovendo o trato com valores; dar mais possibilidades para a formação de novos atletas; confiar no trabalho do treinador e dar continuidade com os programas esportivos; ensino do FA que possibilite a adaptação do atleta às situações do jogo.

Interessante citar também que o FA é um contexto adequado para se desenvolver os referenciais socioeducativos e histórico-culturais. Trata-se de uma modalidade inclusiva pela diversidade de posições e funções distintas que possui e, no fim, todos devem cooperar para que os objetivos sejam alcançados. É um esporte em que se depende muito do outro para se ter sucesso. Tem uma história rica, internacional ou nacionalmente, e apresenta muitos temas amplos para debate: “violência, lesões, persistência, segregação, inclusão” (TANCREDI, 2019). Trata-se de um campo com enorme potencial para ser explorado como ferramenta de desenvolvimento integral de praticantes.

3 MÉTODO

3.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica foi realizada em quatro (4) bases de dados: Scielo, PubMed, Google Acadêmico e Periódicos. Utilizando os seguintes descritores: Futebol Americano/American Football, Pedagogia do Esporte/Sport Pedagogy e Currículo/Curriculum foram encontrados poucos artigos que relacionem os termos entre si, principalmente, quando falamos de Pedagogia do Esporte e Futebol Americano, utilizando o currículo como ferramenta pedagógica.

A seguir são apresentados os quadros 2 e 3, que detalham o resultado da busca pelos artigos nas bases de dados citadas acima. Quadro 2: indica a quantidade total de artigos encontrados usando os descritores isolados. Quadro 3: indica a quantidade total de artigos utilizando dois (2) descritores. Apesar de terem correlações, poucos artigos se mostraram relevantes para a pesquisa.

Revisão bibliográfica
Base de dados: Scielo, Pubmed, Google Acadêmico e Periódicos

Quadro 2 – Quantidade total de artigos encontrados usando descritores isolados

BASE DE DADOS	Título, resumo e palavras-chave		
	Futebol Americano/American Football	Pedagogia do Esporte/Sport Pedagogy	Currículo/Curriculum
Scielo	6/7	7/8	1456/29423
Pubmed	4/840	0/12	10/42245
Google Acadêmico	2/1540	2/365	283/13900
Periódicos	13/3873	44/597	2408/137822

Quadro 3 – Quantidade total de artigos encontrados usando dois descritores

BASE DE DADOS	Título, resumo e palavras-chave		
	Futebol Americano x Pedagogia do Esporte/American Football x Sport Pedagogy	Futebol Americano x Currículo/American Football x Curriculum	Pedagogia do Esporte x Currículo/Sport Pedagogy x Curriculum
Scielo	0/0	0/0	0/1
Pubmed	0/0	0/0	0/0
Google Acadêmico	131/415	913/5570	1220/10700

Periódicos	0/12	0/315	0/618
------------	------	-------	-------

3.2 Aspectos éticos

O projeto foi submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O qual foi aprovado em 23 de novembro de 2020, pelo parecer nº 4.414.462, e CAAE: 39022520.0.0000.5404.

3.3 Caracterização do estudo

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, as observações de Flick et al. (2004) quanto às características dela, tornam-se necessárias de serem evidenciadas. Como diz o autor, tais pesquisas procuram “descrever mundos da vida “de dentro para fora”, do ponto de vista das pessoas que participam” (tradução nossa), além de que Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa é de específica relevância para o estudo de relações sociais, devido ao fato do que ele chama de “pluralização de mundos da vida” (tradução nossa). Esse tipo de pesquisa busca corroborar para uma melhor compreensão de realidades sociais e destacar processos, padrões de significado e características estruturais. As características essenciais desse tipo de pesquisa são:

[...] a escolha correta de métodos e teorias adequadas; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores sobre a sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento; e a variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, tradução nossa).

Outra classificação que é importante de se destacar para esta pesquisa é que ela está inserida no contexto de pesquisa de campo do tipo exploratória. Tais pesquisas têm como objetivo o levantamento de questões e problemas, com tripla finalidade: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno (...) ou modificar e clarificar conceitos” (MARCONI; LAKATOS, 2003). Em nosso caso, utilizaremos, como descrito posteriormente, procedimentos de análise de dados para, posteriormente, podermos conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno.

3.4 Amostra

A pesquisa foi realizada em três escolas de futebol americano que continham a categoria de iniciação esportiva para esse esporte e que utilizassem, majoritariamente, o ensino pelo futebol americano, já que muitos introduzem o esporte por modalidade parecida, o *flag football*.

3.5 Coleta de dados

3.5.1 Sujeitos

Todos os coordenadores das escolas foram contatados previamente por WhatsApp e/ou Instagram para esclarecer possíveis dúvidas sobre objetivos da pesquisa e formalizar o convite de participação à pesquisa.

Após os coordenadores aceitarem a participar e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética, deu-se início ao processo de agendamento das entrevistas virtuais, realizadas no horário de preferência dos sujeitos, sendo as entrevistas gravadas para que, posteriormente, houvesse a transcrição de cada uma delas e análise de dados.

3.5.2 Entrevista semiestruturada

Para os propósitos da pesquisa, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, sendo o roteiro (anexo A) elaborado sem a intenção de colocar um padrão predeterminado para que permitisse aos entrevistados flexibilidade o bastante para comunicar opiniões, ideias, sentimentos e atitudes a respeito do tema abordado pela pesquisa (SPARKES; SMITH, 2014)

Vale lembrar também que, por prejuízos da pandemia de COVID-19, não foi possível realizar entrevistas presencialmente. Logo, as entrevistas foram realizadas virtualmente, armazenadas pela ferramenta do Google Meet de gravação.

3.5.3 Análise de dados

Os estudos sobre os dados coletados pautar-se-ão em uma metodologia denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1977), método investigativo que abre margem para que a pesquisa, além de priorizar o caráter qualitativo, absorva as informações apuradas pelos relatos dos entrevistados de maneira a possibilitar a fomentação de inferências, tendo a revisão bibliográfica como alicerce, a discussão de conteúdos latentes e a constatação de sentenças-chaves em comum. A forma como isso foi feito se assemelha muito ao trabalho de Silva (2017).

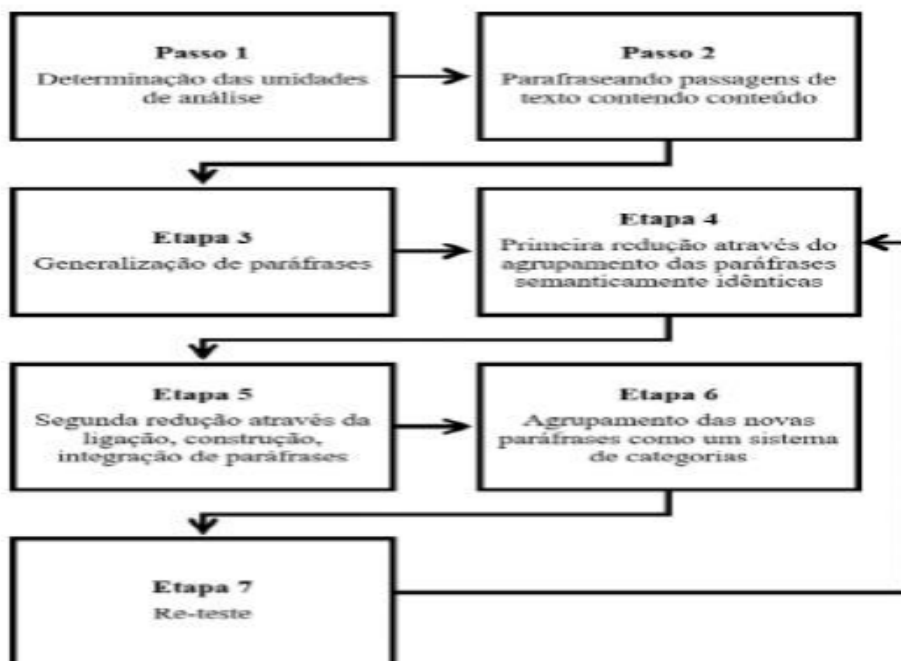
A análise teve como premissa a análise categorial, sendo feita por operações de desmembramento do texto composto pelas respostas dos entrevistados em

categorias que seguiram reagrupamentos que permitiram a obtenção de indicadores que possibilitaram a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens (BARDIN, 2011). O método seguiu três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1995).

A pré-análise se baseia na organização e sistematização do material, de forma a delimitar aspectos da análise, estratégias para coleta e recolhimento de dados e a elaboração de hipóteses e objetivos para os passos seguintes. Foi feita a “leitura flutuante”, para que impressões iniciais fossem tomadas a partir das respostas dos indivíduos. Em seguida, leitura aprofundada foi feita para que se pudesse criar conexões com as hipóteses e objetivos do estudo.

Delimitados os eixos da análise, a descrição analítica teve como objetivo formular unidades de contexto, seguidas pela emissão das unidades de registro que pudessem se encaixar nas categorias estabelecidas nos eixos da análise. Houve uma redução do material para trechos que se encaixassem nos chamados baldrames da Pedagogia do Esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação. Valemo-nos do processo de sumarização proposto por Mayring (2014).

Figura 1 – Processo de sumarização. Adaptado em Mayring (2014, p.66).



Após isso, houve o processo de categorização das unidades obtidas. A pesquisa adotou uma abordagem dedutiva. Como dito anteriormente, foram definidas categorias sustentadas pelos referenciais teóricos relativos aos baldrames da Pedagogia do Esporte. Logo, depois de se configurar as unidades de contexto segundo as falas dos coordenadores, bastou categorizá-las em um dos quatro baldrames colocados.

Por fim, foram geradas confrontações internas das unidades de registro por meio de discussões com o marco teórico para que se gerasse considerações pontuais e gerais de cada uma das categorias.

É importante destacar, também, que a pesquisa é descritiva-exploratória que, de acordo com Gil (2002), não se preocupa apenas com a atuação prática dos sujeitos investigados, mas evidencia também suas opiniões, atitudes e crenças, além de descrever características, especificidades para classificá-las e interpretá-las, de modo a compreender as causas de um fenômeno (RUDIO, 2010).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com a coordenação de cada uma das entidades, foi determinado que se utilizariam quatro quadros separados pelos baldrames da Pedagogia do Esporte (organização, sistematização, aplicação e avaliação). Essas são apresentadas a seguir e suas discussões referentes serão feitas de acordo com cada baldrame.

Quadro 4 – Unidades de contexto da categoria organização

	UNIDADE DE CONTEXTO	PALAVRA-CHAVE	BALDRAME
Coordenador 1	"O que eu mais quero que eles aprendam é... não sei nem se isso se aprende, em geral, na aula, mas é ter o gosto pelo esporte. Porque se meus alunos gostam de esporte, eles vão querer levar isso mais a sério, levar isso mais à frente."	Gosto pelo esporte	ORGANIZAÇÃO
Coordenador 1	"Então, eu acho que o que eu mais prezo para eles aprenderem é sobre o esporte, história do esporte, regras do esporte, conceitos básicos do esporte e ter o prazer de estar jogando."	Aprender sobre esporte, história, regras, conceitos básicos e ter o prazer de jogar	
Coordenador 1	"Geralmente a gente separa por temas"	Separação dos conteúdos por temas gerais para todas as turmas	
Coordenador 2	"[...] futebol americano, assim como qualquer outro esporte, depende muito da memória	Dependência da memória muscular e exercícios de	

	muscular do atleta, então basicamente exercícios que necessitam de repetição.”	repetição	
Coordenador 2	“[...] não tem que só treinar técnica, vocês não têm que só ir na academia treinar a parte física. Vocês tem que trabalhar a nota de vocês, tem que ter o inglês fluente [...]”	Organização e seleção de conteúdos	
Coordenador 2	“Não só tecnicamente falando, não só fisicamente falando, mas também sobre a parte social que é muito importante, a parte do ambiente, como trazer um ambiente melhor para o seu atleta, a parte motivacional, a parte da mente e, principalmente, o que eu mais foco é você trabalhar para o seu atleta ser uma pessoa melhor e não só um atleta melhor.”	Organização e seleção de conteúdos	
Coordenador 2	“[...] existem certos fundamentos que não são adequados para uma criança. Principalmente aqui no Brasil, falando um pouco sobre regionalidade, ele tem só 15 anos de futebol americano, então, querendo ou não a gente	Organização e seleção de conteúdos	

	<p>ainda é recente e a gente sofre um pouco de preconceito em relação a ser um esporte “perigoso”, a ser um esporte de contato.”</p>		
Coordenador 2	<p>“O ambiente do futebol americano, a cultura do futebol americano nos EUA. E aí, depois disso, eu consegui trazer essa cultura para cá. Então, a gente acabou criando cheerleaders, nos nossos jogos a gente coloca banda... o nosso objetivo mesmo é trazer a cultura do esporte pro Brasil.”</p>	Organização do ambiente	
Coordenadora 3	<p>“São muitos conteúdos de ensino porque eles partem desde do entendimento do esporte, do que é esporte como um todo; dos elementos técnicos, táticos do esporte em questão [...] Depois vêm os conteúdos sociais e de grupo [...] conteúdos de vivência, de respeito como eu falei, de com quem eu tenho que me relacionar e como eu vou me relacionar. Além disso, conteúdos emocionais tanto de grupo como individuais [...] e, depois, conteúdos de</p>	<p>Conteúdos como o que é o esporte; o que é o futebol americano e seus elementos técnicos e táticos; conteúdos sociais e de grupo; conteúdos emocionais; conteúdos de competição; conteúdos físicos; conteúdos psicológicos.</p>	

	<p>competição: o que é uma competição, que nível eu vou levar cada competição, como eu vou receber o que eu vou ter no campo [...] Então, eu acho que são conteúdos gerais: físicos, psicológicos, emocionais, acho que tudo entra de conteúdo de ensino.”</p>		
Coordenadora 3	<p>“[...] a gente não tinha uma faixa etária referência, a gente falou “Vamos aceitar todo mundo a partir de 8 anos de idade, até qualquer pessoa que queira fazer uma iniciação esportiva, seja de base ou iniciação tardia (de adultos).”</p>	<p>Abrangência de pessoas no contexto de iniciação esportiva (seja ela normal ou tardia) a partir de 8 anos de idade.</p>	
Coordenadora 3	<p>“[...] a gente meio que começou a construir o nosso processo durante o processo, não teve uma super/mega elaboração prévia de que aula ia ter cada dia [...] No começo a gente sentiu a turma, viu qual a faixa etária que realmente ia continuar, e a gente começou a construir em cima do público [...] A gente nunca foi muito engessada em ter um</p>	<p>Cronograma aberto de acordo com as necessidades da turma.</p>	

	cronograma super fechadinho, super elaboradinho, com um milhão de bases... A gente foi muito livre pra criar, sempre levando em consideração o indivíduo, a criança que estava lá, o adolescente que estava lá e os adultos que estavam lá.”		
Coordenadora 3	“[...] acredito que eu gostaria que elas aprendessem a gostar de esporte como um todo [...] Aprender a se relacionar bem com as pessoas [...] Você não só pratica o esporte, você vive ele.”	Socialização	

Quadro 5 – Unidades de contexto da categoria sistematização

	UNIDADE DE CONTEXTO	PALAVRA-CHAVE	BALDRAME
Coordenador 1	“[...] então eu preparo apostilas também pra galera, então se a pessoa tem muita dúvida em regras, na apostila tem um pouquinho de regra; tem até um	Preparação de apostilas para tirar dúvidas	SISTEMATIZAÇÃO

	“dicionáriozinho” [...] para a galera já se enturmar mais na turma para não ficar pensando que eu estou só falando inglês e a galera não sabe nada, sabe?”		
Coordenador 1	“Então, em questão disso, de currículo de matérias que a gente passa basicamente, a gente fica meio que livre para qualquer professor. A gente entrega nossa metodologia para os professores novos que estão entrando.”	Liberdade dos professores para passar conteúdos, mas seguindo a metodologia da organização	
Coordenador 2	“Vou dar alguns exemplos: você receber uma bola. Basicamente, todo jogador que joga futebol americano, alguma hora, ele vai ter um contato com a bola. Mesmo que esse contato não seja constante durante a partida, em algum momento, ele vai ter contato com a bola. Então, ele precisa saber como receber essa bola, como guardar essa bola de maneira correta. Então, esses são alguns dos fundamentos que devem ser ensinados desde o início da carreira de um jogador de futebol americano. Eu diria aí: como você recebe uma bola, como você guarda essa bola, como você faz um	Fundamentos gerais para todas as posições	

	<p>tackle que é, necessariamente, quando você precisa derrubar o adversário ou parar ele, através de um movimento mais normal e mais famoso que é quando a gente abraça o jogador adversário. O bloqueio também é um dos fundamentos que devem ser ensinados logo no início, porque são fundamentos que todos os jogadores, independente da posição que ele joga, vão precisar fazer em algum momento na carreira.”</p>		
Coordenador 2	<p>“Então, o ideal e como é ensinado nos EUA é que existem níveis de fundamentos que você precisa ensinar para os seus atletas. Existem alguns fundamentos que vão ser ensinados quando os atletas têm sete anos e vão ser repetidos até o momento que ele decidir se aposentar, né? Mas, existem outros fundamentos que são graduais, que aquele atleta não tem ainda condição e, principalmente, coordenação para ele começar a fazer desde os sete anos, desde quando ele é criança. E, também, alguns movimentos que talvez sejam um pouco mais agressivos para uma criança</p>	Ensino de fundamentos de acordo com a idade	

	de sete anos fazer. Porém, existem alguns fundamentos básicos que são ensinados desde os sete anos e que esses atletas precisam aprender a fazer esses fundamentos.”		
Coordenador 2	“Na verdade, o meu objetivo sempre foi, desde o início [...] dar oportunidade aos meus atletas para aprenderem o futebol americano numa idade que eu não tive oportunidade e de realizar um sonho que eu também não tive, que é jogar no exterior. [...] Meu objetivo como treinador, desde o início, era capacitá-los para que eles pudessem ser olhados de igual para igual com os americanos.”	Capacitação dos atletas para jogar no exterior	
Coordenador 2	“Qualquer atleta que está começando agora, ele pode recorrer [...] e falar: “eu não sei nada, vocês podem me ajudar?” e a gente vai ter um curso especializado para cada posição, onde a gente vai começar a passar o básico, os fundamentos básicos, como fazer, porquê fazer, quando fazer [...].”	Cursos especializados por posição	

Coordenador 2	<p>“Em todos eles existe uma forma, uma biomecânica por trás daquele lançamento.”</p>	Biomecânica correta de fundamento	
Coordenadora 3	<p>“Então, questões técnicas são questões realmente da modalidade, né? Mudança de direção, rota, <i>backpedal</i>, <i>tip</i>, enfim, <i>catch</i>, tudo isso, lançamento. Nas questões táticas, primeiro a gente começava com os conceitos do jogo, então, entendendo o jogo: o que que era o avanço, o que era um <i>turnover</i>, como você marcava o ponto, como você evita o ponto. Então isso, você poderia usar o futebol americano em si ou qualquer jogo para explicar. Então, conceitos básicos de esporte: como pontua, como ganha, como perde. E aí, a gente começava a entrar em tática, né? Explicar que, no futebol americano, todo mundo começa parado no ataque. Na defesa, não precisa começar parado. Você vai ter um tempo de jogada que vai ser curto, então você precisa pensar muito rápido enquanto estiver na jogada. Como decidir cada jogada, então quanto que eu preciso avançar para continuar jogando ou</p>	<p>Conteúdos técnicos: mudança de direção, rota, <i>backpedal</i>, <i>tip</i>, <i>catch</i>, lançamento. Conteúdos táticos: avanço, turnover, pontuação, marcação, como ganhar, como perder, tempo de jogo, tomada de decisão.</p>	

	quanto que eu preciso evitar que o ataque avance para eu continuar jogando como equipe.”		
Coordenadora 3	“Então nossa estruturação partia desde os fundamentos básicos, então a gente sempre foi muito de “a menina e o menino precisa aprender a correr” [...] E a gente ia misturando fundamentos básicos, básicos combinados, trabalho em equipe, muito trabalho em equipe, a gente nunca deixou o desenvolvimento social de lado; então sempre era fundamento de campo, fundamentos técnicos, táticos da modalidade, junto com fundamentos sociais, de grupo de coletividade.”	Associação de fundamentos técnico-táticos aos fundamentos sociais	
Coordenadora 3	“E aos pouquinhos a gente foi deixando isso mais sério, sempre tendo como foco o futebol americano mas usando o flag como estratégia. E a gente começou a se dar bem no <i>flag</i> , então a continuou jogando flag, mas no treino era futebol americano.”	Uso do <i>Flag Football</i> como estratégia de ensino do futebol americano	

<p>Coordenadora 3</p>	<p>“Independente dos adversários que a gente tinha, depois que a gente já tinha uma certa experiência técnica/táctica, foi realmente uma construção de entendimento do jogo; essa construção de entendimento não veio de repetição de exercício, não veio de técnica pura, de <i>drillzinho</i> de internet, ele veio realmente de uma construção esportiva geral, do saber o que é esporte, saber o que é espaço temporal, saber o que noção de campo, saber o que é vou atacar ou vou defender.”</p>	<p>Construção do entendimento de jogo através de uma construção esportiva geral</p>	
<p>Coordenadora 3</p>	<p>“Isso, na verdade, foi no começo que tinham idades muito parecidas. Agora, mais no final dos anos e tudo mais, a gente precisou dividir em duas turmas. Na verdade, tinha duas formas de divisão. Então, ou era os mais novos e os mais velhos. [...] E aí, depois no último ano, eram os iniciantes e os experientes. Então, mesmo que eu fosse mais novo de idade, mas eu fosse experiente de campo, eu jogava com os experientes para não ficar chato mesmo, né? Então, a gente tinha esses dois tipos de divisão: idade e experiência.”</p>	<p>Divisão de turmas por idade e, posteriormente, por experiência.</p>	

Quadro 6 – Unidades de contexto da categoria aplicação

	UNIDADE DE CONTEXTO	PALAVRA-CHAVE	BALDRAME
Coordenador 1	" Eu estou no desenvolvimento de uma metodologia nova [...] Ela abrange todas as outras metodologias, então a gente não fica mais naquele de ver o vídeo do cara na internet, por exemplo, e tentar repetir igual, a gente tenta pôr a nossa metodologia em qualquer exercício que a gente for passar. "	Desenvolvimento e aplicação de metodologia própria	APLICAÇÃO
Coordenador 1	" [...] então tem turmas mais avançadas que a gente acaba passando coisas mais avançadas, tem turma dos iniciantes, só que às vezes o cara sabe mais que eu, aí você vai lá e tem que começar a correr atrás. "	Adequação de conteúdos ao nível de conhecimento da turma	
Coordenador 2	" Então como a gente trabalha a memória muscular de um atleta? [...] mesmo que não seja de forma profissional ou mesmo que seja de uma brincadeira, quanto mais você repete aqueles fundamentos, mais aquilo vai entrando na	Trabalho com repetições e conserto dos fundamentos para que eles saiam de	

	<p>sua cabeça e mais você vai aperfeiçoando aquilo. No futebol americano acontece da mesma forma, só que no futebol americano os fundamentos são completamente diferentes do “soccer” [...] Então, basicamente, essa é a melhor forma para você trabalhar um atleta de futebol americano, através da repetição e principalmente através da repetição e o conserto dos fundamentos para que eles saiam de maneira correta.”</p>	<p>maneira correta.</p>	
<p>Coordenador 2</p>	<p>“[...] cada posição no futebol americano tem o que a gente chama de every day drills, que são exercícios que eles devem fazer todos os dias, e a partir disso a gente vai criando essa memória muscular nos atletas, a gente vai trabalhando esses movimentos repetitivos que trazem esse atleta a chegar na excelência.”</p>	<p>Criar memória muscular através de every day drills para chegar à excelência.</p>	
<p>Coordenadora 3</p>	<p>“E a nossa base de ensino era sempre voltada em jogos, então o aquecimento tinha jogos, os drills e exercícios tinham sempre claro a parte da explicação, a parte teórica, a parte técnica, mas tudo ia pra jogos, a gente não ficava muito naquela coisa de repetição, fundamento básico, chatisse e porradaria; a gente sempre foi muito de construir, muito de desenvolver, e ter uma velocidade de</p>	<p>Utilização predominante de jogos para compreensão, evitando abordagens mais tecnicistas.</p>	

	construção de acordo com o que o aluno nos passava.”		
Coordenadora 3	“[...] em todos os momentos a gente instigava o pensamento tático, então mesmo que fosse um jogo de queimada, a gente fazia os atletas pensarem, a gente fazia eles chegarem numa conclusão do que precisava ser feito na estratégia para ganhar, perder ou ganhar pontos em todos os momentos.”	Estímulo do pensamento tático em todas as atividades.	
Coordenadora 3	“A gente organizou um campeonato, também aqui em São Paulo; foi o primeiro campeonato paulista sub-16, que foi mais uma ideia nossa de “Meu, a gente precisa organizar alguma coisa pra essa garotada... e não tinha também”. Então a gente organizou junto com o times, com a chancela da federação, o primeiro campeonato sub-16 de flag. E foi super legal, super divertido, motivou as equipes, de novo, pra gente o objetivo nem era ganhar ou nem ser o melhor, mas sim colocar a garotada pra jogar, e rodar mesmo a galera sem estrelismo, sem nada disso, e rolou e foi super legal.”	Organização de campeonato para colocar os alunos para jogar.	

<p>Coordenadora 3</p>	<p>“[...] então o primeiro playbook que os meninos tiveram foi criado [...] com base no flag; e era um playbook simples, direto e com poucas regras, mas que eram cabíveis em várias situações, bastava eles entenderem onde que eles iriam usar cada situação. [...] às vezes a gente já chega chegando que tem que ter um playbook super elaborado porque o futebol americano é assim; tenho que ter várias jogadas, tenho que falar inglês, e eu tenho que usar termos em inglês... e isso também era um pouco contra a nossa filosofia. [...] Então, a gente sempre simplificou as informações, deixou elas fáceis e aplicáveis para o momento.”</p>	<p>Criação de <i>playbooks</i> de futebol americano com base no Flag Football.</p>	
<p>Coordenadora 3</p>	<p>“Então, a gente contextualizava em jogos para ficar mais fácil. E sempre foi assim, a gente sempre criou exercícios, jogos, atividades [...] então essa junção nossa era muito boa, dela trazer elementos de escola que sempre tinha muita gente na escola para ela trabalhar, e eu usava elementos de outras modalidades [...] então eu puxava de outras modalidades também para deixar a aula um pouquinho mais rica, mesmo se não fosse algo estritamente do futebol americano e do flag.”</p>	<p>Inserção de elementos da prática esportiva da escola e de outras modalidades</p>	

Coordenadora 3	“A aula era quase inteira jogos. Jogos, brincadeiras, atividades recreativas, lúdicas, enfim, que eles conseguissem se movimentar, não ter assim o aspecto tático tão aflorado, né? Uma questão um pouco mais individualizada, mas ainda assim jogos.”	Tratamento individualizado dos alunos	
Coordenadora 3	“Os próprios atletas desenhavam as jogadas, não era a gente. Então, a gente nunca chegou com um <i>playbook</i> montado [...] Então, sempre foram os atletas que construíram as jogadas e nem sempre a gente.”	Construção das jogadas pelos atletas.	
Coordenadora 3	“Nas questões emocionais, de grupo, a gente fazia muito isso com exercícios cooperativos, né? Por exemplo, jogo dos passes. Tem que dar 10 passes para o time ganhar. Só que a gente colocava regras diferentes. [...] Exercícios simples até exercícios mais complexos. [...] Nunca só pelo jogo formal, mas sim pelo jogo em partes ou por fundamentos que levassem ao que ele ia usar no jogo.”	Exercícios cooperativos e jogos reduzidos para ensinar questões emocionais e de grupo, além de fundamentos do jogo formal.	

Quadro 7 – Unidades de contexto da categoria avaliação

	UNIDADE DE CONTEXTO	PALAVRA-CHAVE	BALDRAME
Coordenador 1	“Então, os feedbacks que os alunos me dão faz eu crer que a gente tá fazendo um bom trabalho, que a gente está passando um bom conteúdo.”	Feedback do ensino pelos alunos	AVALIAÇÃO
Coordenadora 3	“Mas, eu vejo que é muito mais executando. Então assim, por mais que você fale, por mais que você dê referência, você dê artigo, vídeo, estudo teórico, enfim, tudo isso é na prática que você vai falar: “ei, lembra daquilo que eu falei? Então, puxa pelo menos uma “pontinha” que a gente vai fazer isso agora”.”	Avaliação do entendimento dos atletas através da prática com o aluno.	
Coordenadora 3	“A maioria fala “putz coach, não lembro”. E aí sim que é o momento que você vai mostrar em campo ou em algum exercício, alguma situação, algum jogo, aquilo que é realmente a teoria ou a tática em si que é o mais difícil. Então, eu diria que o principal é a prática, mas tudo que você puder dar de ferramenta extra é muito bom.”	Avaliação do entendimento dos atletas através do feedback deles na prática.	

4.1 Organização

Considerando-se aquilo que foi destacado no marco teórico e retomando o conceito, quando falamos da **organização** do processo de ensino, é necessária a compreensão do contexto em que está situado o ensino, devendo respeitar aspectos sócio-culturais e tentar trazer conteúdos que tenham a possibilidade de assimilação à realidade vivida. Somado a isso, deve-se possibilitar o desenvolvimento de capacidades e necessidades dos sujeitos envolvidos (GALATTI *et al.*, 2017). Vale lembrar também que conteúdos são tudo aquilo que os alunos devem compreender através do ensino, levando-se em conta as intenções do mesmo nos mais variados aspectos, seja física, emocional, social ou cognitivamente.

Quando analisamos as práticas de organização do processo de ensino do futebol americano do Coordenador 1, os caminhos escolhidos (organização dos conteúdos) visam à satisfação e ao **gosto pelo esporte**. O coordenador ainda mostra a transgressão desse tipo de conteúdo aos limites da aula em sua fala, acreditando que isso seja importante de ser ensinado até mesmo pela evolução do próprio esporte, já que, segundo suas palavras:

“se meus alunos gostam de esporte, eles vão querer levar isso mais a sério [...] Então, talvez os filhos desses meus alunos vão querer entrar no esporte, os amigos [...] vão querer entrar no esporte porque é uma coisa prazerosa para eles [...] a gente sai ganhando porque a gente consegue mais alunos e o esporte sai ganhando, porque o Brasil começa a ter um esporte a mais (Coordenador 1).”

No entanto, o coordenador não entra em detalhes sobre quais são os conteúdos selecionados para proporcionar o que ele chamou de gosto pelo esporte, deixando essa questão um pouco vaga. Ele justifica a preocupação e a importância dessa questão (e isso é digno de se evidenciar, pois mostra a preocupação com a satisfação dos alunos), porém não mostra o que deve ser ensinado como conteúdo para que isso seja eficaz.

Além de se prezar por **ter o prazer de jogar, conteúdos como a história, as regras e os conceitos básicos do esporte** também ficam evidenciados em sua prática pedagógica. Dentro dos referenciais da PE, nesse caso, é nítido como o histórico-cultural se destaca. Tancredi (2019), justamente, corrobora com essa questão ao citar o fato de que o FA é um contexto adequado para se desenvolver os

referenciais socioeducativos (podendo se relacionar ao “ensino” de se ter paixão pelo esporte) e histórico-cultural (relacionado aqui pela história, regras e conceitos do esporte).

Por fim, com relação à organização, o Coordenador 1 demonstra a **separação dos conteúdos por temas gerais para todas as turmas**. Partindo de um tema geral do jogo, o ensino será então dividido entre as posições, de forma que cada uma delas tenha a compreensão daquele tema com sua perspectiva específica e prática, como vemos em seu enunciado:

[...] vamos supor que [...] vai ser mais coisas voltadas para a corrida; então na linha de ataque, o *quarterback* vai treinar mais *handoff*, *pitch*, *shovel pass*, passes curtos, *play action* [...] não tanto lançamento, né? Claro que não pode esquecer da base [...] Porém, o tema da aula é geral para todas as turmas, então o *linebacker* vai treinar bastante *tackle* contra corrida. Os DBs vão treinar afundar e depois ajudar na corrida, fazer aquele *pursuit*, fazer a perseguição certinho da onde está vindo o corredor; DL vai aprender a trabalhar nos *gaps* da corrida; OL vai treinar *run block* [...] e os recebedores vão treinar bloqueio [...] (Coordenador 1).

Aqui, percebemos uma grande quantidade de conteúdos propostos, sendo que todos eles partem de um tema geral e comum, mas eles são especificados e praticados de acordo com a respectiva posição do jogador. Vale notar que essa proposta se assemelha ao que Zabala (1998) e Sacristán (2008) reforçam com o que seria o currículo integrado (num paradigma pós-moderno), ou seja, que o ensino parta de grandes temas, por exemplo, para que os alunos estruturem suas atividades e conteúdos de aprendizagem, permitindo possíveis estratégias de busca, análise, interpretação e representação daquilo que foi ensinado de forma autônoma (HERNÁNDEZ, 1998).

Mudando para a forma como o Coordenador 2 concebe a organização dos processos de ensino do esporte, em uma de suas primeiras falas, destaca-se a crença na **dependência da memória muscular e exercícios de repetição** como sendo a melhor forma para se trabalhar um atleta de futebol americano. De acordo com sua fala, a partir de uma comparação com o futebol, o coordenador diz que os exercícios devem ser repetidos e trabalhados para melhorá-los cada vez mais, mesmo que não seja de forma profissional, podendo ser até uma brincadeira. Ele ainda apresenta o conceito de *every day drills* que são exercícios que cada posição

no futebol americano deve fazer todos os dias para se criar a memória muscular nos atletas, trabalhando movimentos repetitivos até chegar à excelência. Completa dizendo que:

Então, basicamente, essa é a melhor forma para você trabalhar um atleta de futebol americano, através da repetição e principalmente através da repetição e o conserto dos fundamentos para que eles saiam de maneira correta (Coordenador 2).

É possível perceber, a partir da fala do coordenador, que esse tipo de concepção de organização do ensino transparece uma visão mais aliada ao paradigma moderno. Como apresentado anteriormente, uma das marcas desse paradigma é a especialização ou o conhecimento excessivo em uma área (demonstrado pela “excelência” citada pelo coordenador). Além disso, em sua fala, vemos que a repetição e o conserto dos fundamentos através dos *every day drills* é destacado como a melhor forma de se trabalhar um atleta de futebol americano. No entanto, nota-se, claramente, um dos pressupostos que Vasconcellos (2002) nos traz sobre a “ciência tradicional” na fala do coordenador: o pressuposto da objetividade. Esse pressuposto é evidenciado a partir do momento em que o coordenador traz como critério de ciência que a visão de metodologia de organização apresentada é a melhor para aplicar no esporte citado.

Sob essa perspectiva e considerando que a sistematização do paradigma pós-moderno no ensino de esportes é materializada por abordagens pedagógicas sustentadas pela teoria do conhecimento interacionista, estas identificadas pelas emergentes tendências da PE que enfatizam uma visão sistêmica-complexa e ecológica (SCAGLIA; REVERDITO, 2016; GALATTI *et al.*, 2014), podemos inferir que a fala do coordenador, nesse quesito de organização do processo de ensino, coloca-se de maneira a valorizar uma visão modernista, ou seja, o ensino do esporte de maneira mais tradicional e tecnicista. Em pesquisa apresentada no marco teórico, Schroter (2017) afirma que para se ensinar o FA, treinadores recorrem aos livros e materiais internacionais nos quais se percebe uma abordagem de ensino focada nas técnicas e na aprendizagem dos fundamentos através da repetição e imposição de soluções, ou seja, algo próximo da abordagem tradicional/tecnicista de ensino de esportes. É possível perceber pontos semelhantes na prática do Coordenador 2 a partir de sua fala. Contudo, mesmo que de forma sucinta, ele mostra ter noção de

que a brincadeira pode ser uma das formas de se trabalhar os fundamentos do esporte, visão que é compartilhada pela Pedagogia do Jogo. Vale dizer que, nesta proposta didático-metodológica, o ensino é efetivado no imbricar do ambiente de jogo com o ambiente de aprendizagem (SCAGLIA, 2020).

Em várias falas seguintes, o Coordenador 2 fala sobre como funciona a sua **organização e seleção de conteúdos**. Em seu primeiro trecho de destaque, ele diz que “(...) não tem que só treinar técnica, vocês não têm que só ir na academia treinar a parte física. Vocês têm que trabalhar a nota de vocês, tem que ter o inglês fluente (...) (Coordenador 2)”. O coordenador explica que considera isso como sendo um diferencial de seus atletas. Também explica que isso é necessário para jogadores que queiram jogar no exterior. Essa discussão que, aparentemente, é promovida pelo coordenador com seus alunos é de muita importância quando enxergamos numa perspectiva da PE, já que demonstra ultrapassar o referencial técnico-tático e insere os atletas em contextos de ensino dos referenciais socioeducativo e histórico-cultural. Isso fica mais claro em trechos seguintes quando ele reforça que:

Não só tecnicamente falando, não só fisicamente falando, mas também a parte social que é muito importante, a parte do ambiente, como trazer um ambiente melhor para o seu atleta, a parte motivacional, a parte da mente e, principalmente, o que eu mais foco é você trabalhar para o seu atleta ser uma pessoa melhor e não só um atleta melhor (Coordenador 2).

[...] existem certos fundamentos que não são adequados para uma criança. Principalmente aqui no Brasil, falando um pouco sobre regionalidade, ele tem só 15 anos de futebol americano, então, querendo ou não a gente ainda é recente e a gente sofre um pouco de preconceito em relação a ser um esporte “perigoso”, a ser um esporte de contato (Coordenador 2).

No primeiro trecho, notamos o destaque às partes do esporte que vão além da questão técnico-tática mais uma vez. Esse destaque mostrado no trecho se associa à prerrogativa da PE em se preocupar com a formação global de quem é sujeito do processo de ensino. De qualquer forma, não é explicitado pelo coordenador quais conteúdos são esses de acordo com cada uma das divisões ou partes apresentadas (social, ambiente, motivacional etc.).

Já no segundo trecho, percebemos que ele concorda com algo que foi evidenciado em mais de uma das pesquisas que versavam sobre o FA no Brasil. Frontelmo e Ribeiro (2006) e Curti (2016) apontaram a associação errônea de que este esporte é dito violento. Tal associação foi, no começo, feita pela mídia, o que gerou preconceitos. O Coordenador 2 dá uma descrição muito similar utilizando a mesma palavra (preconceito), só trocando o “violento” por “perigoso”, mas sem perder o significado por ser um esporte de contato. Também menciona que, em relação aos EUA, o Brasil está atrasado quanto ao contato físico nos esportes para crianças, já que isso é visto de maneira preconceituosa aqui.

Ainda sobre o segundo trecho, a organização do processo de ensino feita pelo Coordenador 2 se mostra atenta a modificar a metodologia de ensino com relação à idade do sujeito que pratica a atividade, um conceito importante colocado em pesquisas sobre PE (GARGANTA, 1997; 2002; GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; REVERDITO; SCAGLIA, 2007; LEONARDO; REVERDITO; SCAGLIA, 2009) sobre o fato de que devemos nos preocupar com cada um dos sujeitos e conformar os procedimentos metodológicos de acordo com a idade e necessidade. Isso é confirmado pelo coordenador por sua noção de que existem fundamentos que não são adequados para uma criança, principalmente aqueles que envolvem o contato físico.

Notamos um ponto muito específico na fala deste coordenador que é a **organização do ambiente** para o ensino da modalidade esportiva em questão. Em sua fala, o coordenador afirma ter como objetivo trazer a cultura do esporte para o Brasil, sendo que antes também afirmou que conseguiu trazer a mesma para cá. Cita a criação de uma equipe de *cheerleaders* (líderes de torcida) e a presença de bandas em jogos da sua escola. Nesse caso, podemos perceber uma dedicação com o tratamento do referencial histórico-cultural, em particular com a cultura e os conceitos trazidos pelo esporte americano. Isso é visto, mais uma vez, de maneira positiva pela PE. Perfeito *et al.* (2012) cita que o FA levanta essa possibilidade de ser um meio para se tratar a aceitação de novas culturas. No entanto, há de se tomar devido cuidado para que essa busca por trazer a cultura do esporte para o Brasil não se torne uma mera replicação, sem considerar o contexto de prática. Ressaltamos, nesse sentido, também ser interessante explorar a história do esporte

nacional, já que possui amplos temas para debate como apontado por Tancredi (2019).

Passando para a última coordenadora (3), começamos com uma resposta bem próxima daquilo que pregam os conceitos relacionados às novas tendências em PE quando nos referimos à organização do processo de ensino. Ela diz tratar de **conteúdos como o que é o esporte; o que é o futebol americano e seus elementos técnicos e táticos; conteúdos sociais e de grupo; conteúdos emocionais; conteúdos de competição; conteúdos físicos; conteúdos psicológicos**. De acordo com o que foi dito em sua entrevista, assim como mostrado no quadro, a Coordenadora 3 consegue não só demonstrar uma forma de organização de conteúdos muito associada aos referenciais da PE (técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural) como também propõe diversas divisões do conteúdo. Vale dizer que essa resposta se assemelha ao que o Coordenador 1 citou em sua segunda unidade de contexto mostrada no quadro.

Outra questão tratada na organização da Coordenadora 3 foi a **abrangência de pessoas no contexto de iniciação esportiva (seja ela normal ou tardia) a partir de 8 anos de idade**. Esse tipo de conduta é muito conveniente para o esporte tratado, já que em seu contexto se percebe a grande variedade de idades com que os participantes iniciam sua prática esportiva. Tancredi (2019) considera que lidamos com uma subcategoria da iniciação esportiva chamada de iniciação esportiva tardia no cenário do FA no Brasil. Nele, encontramos um intervalo de idades bem variado (16-45 anos), sendo que “é bem possível que adultos estejam tendo contato com uma prática esportiva sistematizada pela primeira vez”.

Outro ponto para se destacar na fala da Coordenadora 3 é o fato de haver um **cronograma aberto de acordo com as necessidades da turma**. Apesar de estar disponível no quadro, gostaríamos de destacar o seguinte trecho:

No começo, a gente sentiu a turma, viu qual a faixa etária que realmente ia continuar, e a gente começou a construir em cima do público. Então foi uma construção individualizada para aquele grupo [...] A gente foi muito livre pra criar, sempre levando em consideração o indivíduo, a criança que estava lá, o adolescente que estava lá e os adultos que estavam lá (Coordenador 3).

Primeiramente, a Coordenadora 3 apresenta preocupação similar àquela explicitada pelo Coordenador 2 quando falamos em adequar a metodologia de

ensino com relação à idade do sujeito que pratica a atividade, além também das suas necessidades. No entanto, chama-nos a atenção o fato de haver um cronograma que seja aberto. Inferimos que essa ideologia pode se aproximar de uma perspectiva pós-moderna da montagem do currículo. É possível perceber que, nesse caso, os fins ou objetivos de ensino surgiram do próprio processo com a turma. Aparentemente, por não haver um pré-ordenamento ou uma sequência linear e cumulativa dos conteúdos a serem aprendidos pelos praticantes, reconheceu-se o tempo como um objeto qualitativamente transformacional na construção do currículo. Pela própria fala da Coordenadora 3 se nota a reflexão, a reorganização e a ação interativa presente nessa construção.

Por fim, apesar de não estar em destaque todo o trecho da fala da Coordenadora 3, vale a pena transcrever seu enunciado que menciona como conteúdo a **socialização**:

Então, muitas vezes, todo mundo mora em um canto, em um apartamento, alguma coisa mais fechada então, num time, mostrar que você tem um grupo, que você pode se apoiar nesse grupo e que, enfim, você pode ter interesses em comum com aquelas pessoas e, claro, desenvolver isso para as próximas gerações, pros amigos, pros tios, para a família. Então, considerando ali a equipe que eu trabalho, elas têm que gostar de estar ali, sentir-se seguras, enfim, sentirem-se confortáveis, querer estar lá cedo, tarde, de manhã [...] noite, enfim, no horário que for proposto. E passar aquilo de uma forma positiva para outras pessoas, né? (Coordenadora 3).

O trato com o referencial socioeducativo da PE e sua caracterização como conteúdo no processo de organização de ensino do FA é nítido e bem estabelecido na fala da Coordenadora. Mais uma vez, como evidenciado em pesquisa de Tancredi (2019), o FA se prova como um contexto adequado para se desenvolver não só o referencial socioeducativo, mas também o histórico-cultural, além é claro do técnico-tático. Em sua fala, também percebemos uma semelhança com a primeira fala do Coordenador 1, na qual ambos buscam ensinar a ter gosto pelo esporte. Ela menciona a aprendizagem de como se relacionar bem com pessoas e termina dizendo que se vive do esporte e não, somente, pratica-o. Interessante a preocupação com o desenvolvimento integral dos praticantes, algo que é objetivado pela PE e que Tancredi (2019) diz necessitar de mais estudos para se investigar dentro do contexto do FA no Brasil.

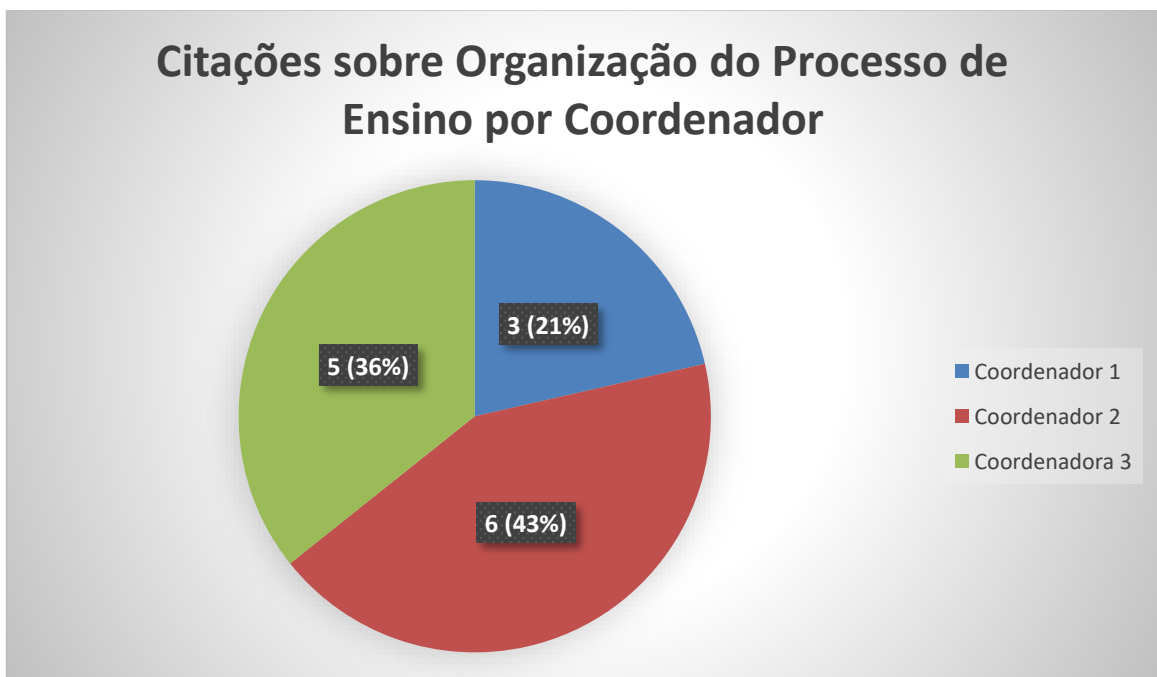
Para concluirmos essa discussão referente à organização do processo de ensino dos coordenadores entrevistados, é interessante colocar alguns dados em perspectiva para facilitar a compreensão. No quadro 8, são colocados os temas mencionados por cada um dos coordenadores quando nos referimos ao processo de organização. Já na figura 2, mostramos a quantidade total de citações que envolvem a organização do processo de ensino por coordenador.

Quadro 8 - Assuntos abordados na discussão da organização do processo de ensino

COORDENADORES	ASSUNTOS ABORDADOS
Coordenador 1	Gosto pelo esporte; ter o prazer de jogar, conteúdos como a história, as regras e os conceitos básicos do esporte; separação dos conteúdos por temas gerais para todas as turmas.
Coordenador 2	Dependência da memória muscular e exercícios de repetição; organização e seleção de conteúdos; organização do ambiente.
Coordenadora 3	Conteúdos como o que é o esporte, o que é o futebol americano e seus elementos técnicos e táticos, conteúdos sociais e de grupo, conteúdos emocionais, conteúdos de competição, conteúdos físicos, conteúdos psicológicos; abrangência

	de pessoas no contexto de iniciação esportiva (seja ela normal ou tardia) a partir de 8 anos de idade; cronograma aberto de acordo com as necessidades da turma; socialização.
--	--

Figura 2 - Número de citações sobre organização do processo de ensino



Com um total de 14 citações relacionadas ao processo de organização do processo de ensino de FA, foi possível abranger uma boa quantidade de tópicos desta categoria, apesar das poucas unidades de contexto se comparadas com os outros baldrames (sistematização e aplicação). Em todas as citações colocadas pelo Coordenador 1, conseguimos notar a sua proximidade com ideias das novas tendências em PE. Apesar disso, pouco é falado, especificamente, dos conteúdos inseridos em seu currículo, não possibilitando uma análise mais profunda ou até mesmo uma composição/estruturação desses conteúdos para este estudo. No caso do Coordenador 2, notamos citações que podemos identificar como sendo parte de uma visão tradicional/tecnicista do ensino dos esportes, embora, em alguns trechos, podemos aproximar suas palavras, também, de uma visão complexa/sistêmica. Destaque para algumas de suas falas nas quais podemos visualizar conteúdos para

possibilitar uma estruturação de um currículo. No entanto, esses conteúdos estão limitados a alguns exemplos. Já a Coordenadora 3 é a que mais se aproxima dos preceitos das novas tendências em, praticamente, todas as suas falas. Não só isso, também dá mais detalhes sobre quais conteúdos ensina em sua escola, conteúdos esses que vão além da técnica-tática, dando um bom começo para se pensar em organizar um currículo de iniciação ao futebol americano.

4.2 Sistematização

Uma vez discutido o conceito de organização do currículo esportivo, passamos para a **sistematização** do processo de ensino. A sistematização nada mais é do que a organização de uma forma adequada aos níveis de ensino, pensando no que ensinar, em qual momento e com qual evolução (LIBÂNEO, 2013).

Na primeira unidade de contexto do Coordenador 1, destaca-se a **preparação de apostilas para tirar dúvidas**. Nela, ele ainda cita a presença de um dicionário que, aparentemente, possui a terminologia característica do esporte americano que, obviamente, está em inglês, mas com seus significados em português para seus alunos entenderem. Isso se mostra de forma muito positiva, já que trata da identificação de uma necessidade dos alunos com a consequente resposta ao contexto considerado.

Apesar de não dar muitos detalhes de como funciona tal metodologia, o Coordenador 1 também menciona a **liberdade dos professores para passar conteúdos, mas seguindo a metodologia da organização**. Isso fica claro ao ler o trecho seguinte:

Então, a gente deixa muito livre pro professor, então o professor vai passar o conteúdo que ele quiser, do tema da semana ou do mês, porém o currículo, cada professor faz o seu praticamente, ele que vai passar do jeito que quiser, a gente deixa bem livre pro professor passar. (Coordenador 1).

Semelhante à fala da Coordenadora 3 no quadro de organização sobre não haver um cronograma pré-estabelecido, percebe-se mais uma prática, desta vez de sistematização do processo de ensino, na qual os fins surgem do processo e não de maneira externa a ele. Aparentemente, não se tem um pré-ordenamento ou uma sequência linear e cumulativa dos conteúdos a serem aprendidos pelos praticantes e o tempo é visto e reconhecido como um objeto qualitativamente transformacional na

construção do currículo, aproximando essa prática de uma perspectiva pós-moderna de montagem de currículo. Reconhece-se a capacidade organizadora dos professores nesse caso.

Já para o Coordenador 2, dentro da sistematização do ensino do FA existem **fundamentos gerais para todas as posições**. Com isso, o coordenador quer dizer que, mesmo com a variedade de posições que temos dentro de uma equipe deste esporte, duas ou mais posições diferentes possuem fundamentos comuns e que devem ser aprendidos de maneira sistematizada. O coordenador deixa muito bem exemplificado quais fundamentos são esses em sua fala, tais como: recepção da bola, guardar a bola, fazer um *tackle* e bloquear. Cita também que esses fundamentos devem ser aprendidos desde o começo da carreira de um jogador de FA.

No entanto, ele cita a questão do **ensino de fundamentos de acordo com a idade**. Já mencionado pelo mesmo coordenador quando tratamos da forma como organiza seu processo de ensino do esporte, o Coordenador 2 comenta sobre “níveis de fundamento” para ensinar para os seus atletas fazendo uma idealização à forma como ocorre nos EUA. O coordenador não aprofunda a discussão sobre quais “níveis de fundamento” são esses, apesar de fazer distinção de que alguns fundamentos são recomendáveis desde a iniciação e outros são gradualmente implementados na sistematização do ensino. Assim como na outra fala, percebemos a personalização dos procedimentos pedagógicos do esporte de acordo com a idade realizado pelo Coordenador 2.

Um ponto que é bem particular e que chama atenção na fala do Coordenador 2 é o foco na **capacitação de atletas para jogar no exterior**. Isso é uma questão que se diferencia de qualquer outro aspecto enunciado pelos outros coordenadores com relação à sistematização do ensino do FA. O coordenador cita o feito de ter enviado jogadores para jogar com bolsa em outros países e a dificuldade de se fazer isso por conta da diferença com que o esporte é tratado no Brasil em comparação a outros países como EUA, México e Canadá:

É muito difícil isso porque lá [...] eles aprendem o esporte desde os sete, oito anos e, aqui no Brasil, acaba que a gente não consegue ter essa regularidade de pegar os meninos de sete, oito anos e conseguir trabalhar eles de forma constante. Então, a gente acaba pegando meninos de treze,

quatorze, quinze, e aí, desenvolver para enviar lá para fora. (Coordenador 2).

Outro recurso muito interessante e particular da sistematização do ensino do Coordenador 2 é a existência de **cursos especializados por posição** . Ele menciona que isso se trata de um diferencial para o atleta que está iniciando na modalidade e dos atletas que ele tem, pois, segundo o Coordenador 2, sua escola serve como principal centro de informação relacionada ao FA no Brasil. Também menciona a carência de informações que se tinha sobre o esporte em questão e até compara a aprendizagem de muitos atletas como um “telefone sem fio”, no qual atletas aprendiam com outros atletas e a informação ia se alterando nesse percurso. Ele comenta sobre a facilidade de encontrar informações se comparado há alguns anos, principalmente, no YouTube, porém cita que muitas dessas informações não se encontram estruturadas, ou seja, de modo a poder tornar a aprendizagem confusa, além de que finaliza dizendo que muitos atletas brasileiros não falam inglês, mas estes podem encontrar o ensino em português em seus cursos por posição. Essa característica é muito positiva, pois oferece um tipo de sistematização do ensino do FA de maneira estruturada, algo que é bastante inovador e atende uma das necessidades que o cenário deste esporte, no Brasil, precisa.

Seguindo em suas discussões sobre sistematização, o Coordenador 2 defende a ideia de que existe uma **biomecânica correta dos fundamentos** . Em sua fala, ele parte do exemplo do lançamento que o *quarterback* deve realizar:

Então, a gente costuma falar que tem todas as angulações que o *quarterback* precisa fazer para que a bola saia de forma perfeita. Tem a forma certa de como segurar na bola, você não pode segurar muito na ponta, você não pode segurar muito embaixo, você tem que segurar dois dedos no laço da bola é a maneira correta. Com seus dedos bem espalhados, seu polegar tentando chegar do outro lado da bola... então, tudo começa como você segura ela e, a partir daí, você vai para os movimentos básicos dessa biomecânica. Então, você faz um arco com a mão... existem três fases dessa mecânica. A primeira fase é onde ele abre o cotovelo num ângulo de 90°; a segunda fase é quando ele faz a rotação do ombro; e depois quando ele faz o desenvolvimento do ombro para que ele possa jogar essa bola para cima e ela possa sair do ponto mais alto. (Coordenador 2).

Por esse discurso, podemos sugerir que o Coordenador 2 se aproxima de uma abordagem de ensino focada nas técnicas e na aprendizagem dos fundamentos através de imposição de soluções, ou seja, algo próximo da abordagem tradicional/tecnicista de ensino de esportes, logo, um pensamento mais associado ao paradigma modernista.

Já a Coordenadora 3, em sua primeira fala que possui uma denotação de sistematização do ensino do FA, traz uma grande quantidade de informações que poderiam contribuir com a montagem de um currículo de ensino para este esporte: **conteúdos técnicos: mudança de direção, rota, *backpedal*, *tip*, *catch*, lançamento. Conteúdos táticos: avanço, *turnover*, pontuação, marcação, como ganhar, como perder, tempo de jogo, tomada de decisão.** Percebe-se a não dissociação entre técnica-tática. Além disso, importante destacar a sua fala de que “você poderia usar o futebol americano em si ou qualquer jogo para explicar” ao se referir a como ensinar esses conteúdos. Ambas as características se aproximam daquilo que é proposto pelas abordagens pedagógicas caracterizadas como as emergentes tendências da Pedagogia do Esporte.

Outro fator importante na fala da coordenadora é a **associação de fundamentos técnico-táticos aos fundamentos sociais.** Ela demonstra preocupação em atrelar o desenvolvimento de valores com o ensino de fundamentos, claramente, evidenciando sua atenção aos referenciais técnico-tático e socioeducativo da PE. Apesar disso, não fica claro como isso é feito durante o processo de ensino.

Adiante em seus comentários, a Coordenadora 3 revela o **uso do *flag football* como estratégia de ensino do futebol americano.** É válido lembrar que essa modalidade, segundo Morales Júnior e Marques (2015), é uma modalidade de FA com regras adaptadas na qual, ao invés de derrubar o adversário, deve-se tirar uma *flag* (fita) para pará-lo. Esse fator de se utilizar essa modalidade como uma forma de sistematização do ensino do FA na iniciação foi evidenciado em pesquisa de Tancredi (2019) por meio de respostas de treinadores de equipes de FA quando questionados sobre o tema de treinamento de atletas iniciantes na modalidade. No entanto, a coordenadora deixa claro que essa modalidade era utilizada como estratégia, e não como fim, apesar de seus jogadores continuarem praticando as duas modalidades. O *flag football* foi inserido no contexto de ensino com o objetivo

de proporcionar uma experiência de competição e jogos para seus alunos, já que era, naquele momento, inviável jogar jogos de futebol americano.

A coordenadora também coloca em evidência a **construção do entendimento de jogo através de uma construção esportiva geral**. Ela tece uma forte crítica às “repetições de exercícios” e aos “*drillzinhos* (vem da palavra *drill* que significa exercício em tradução livre) de internet”, ou seja, coloca-se não muito favorável às abordagens mais tradicionais/tecnicistas do esporte, permeadas pelo paradigma moderno evidenciado anteriormente. Por outro lado, a partir do conhecimento do “que é esporte, saber o que é espaço temporal, saber o que noção de campo, saber o que eu vou atacar ou vou defender”, é possível inferir uma ênfase numa visão sistêmica-complexa e ecológica mais alinhada às novas tendências em PE influenciadas pelo paradigma pós-moderno. Ela complementa dizendo que, sob essa visão, “facilitou muito a construção da equipe e não tanto do atleta de forma técnica”.

Em sua última fala sobre sistematização de ensino do FA, de forma semelhante ao Coordenador 2, era feita a **divisão de turmas por idade e, posteriormente, por experiência**. Mais uma vez, ressaltamos as evidências levantadas pela PE no sentido de se conformar o ensino de acordo com a idade e a necessidade. Destaque, nesse momento, para o fato de que não somente a divisão é feita por idade, mas sim por experiência, sendo a turma dividida em iniciantes e experientes. Esse é um critério valioso se comparado com a divisão por idades somente.

Assim como foi feito na seção de organização do processo de ensino, colocaremos essa seção em perspectiva. No quadro 9, são colocados os temas mencionados por cada um dos coordenadores quando nos referimos ao processo de sistematização. Já na figura 3, mostramos a quantidade total de citações que envolvem a sistematização do processo de ensino por coordenador.

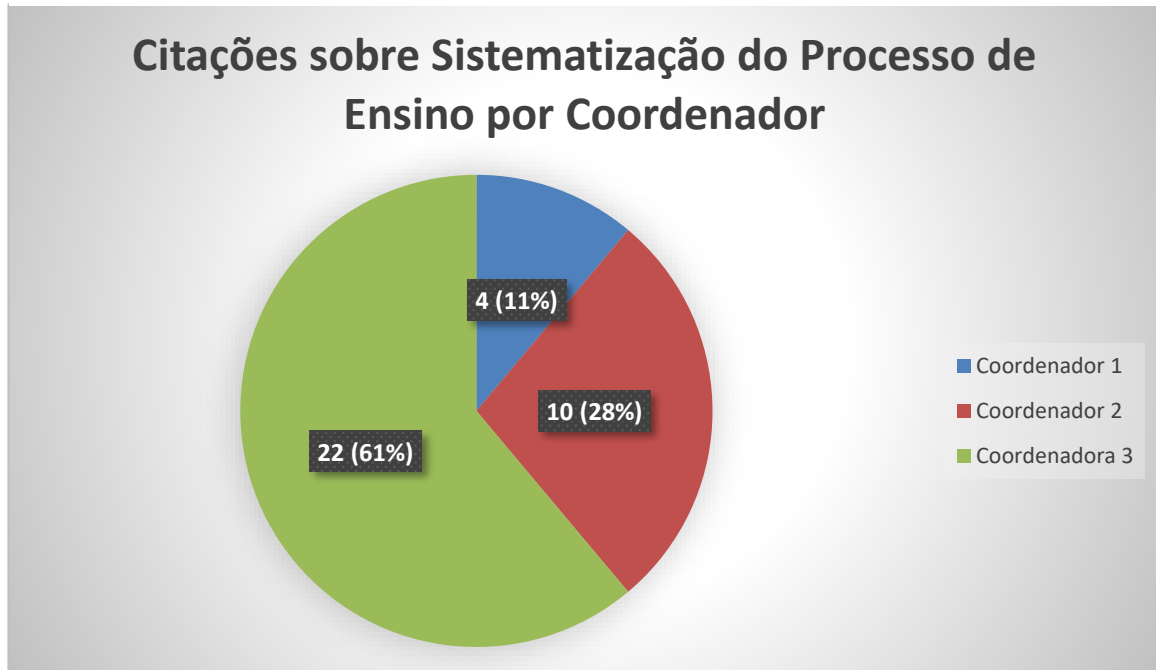
Quadro 9 - Assuntos abordados na discussão da sistematização do processo de ensino

COORDENADORES	ASSUNTOS ABORDADOS
Coordenador 1	Preparação de apostilas

	<p>para tirar dúvidas; liberdade dos professores para passar conteúdos, mas seguindo a metodologia da organização.</p>
Coordenador 2	<p>Fundamentos comuns às diferentes posições; ensino de fundamentos de acordo com a idade; capacitação para jogar no exterior; cursos especializados por posição; biomecânica correta dos fundamentos.</p>
Coordenadora 3	<p>Conteúdos técnicos: mudança de direção, rota, <i>backpedal</i>, <i>tip</i>, <i>catch</i>, lançamento. Conteúdos táticos: avanço, <i>turnover</i>, pontuação, marcação, como ganhar, como perder, tempo de jogo, tomada de decisão; técnica-tática associada aos fundamentos sociais; <i>flag football</i> como estratégia de ensino do futebol americano; construção do entendimento de jogo através de uma construção esportiva geral; divisão de</p>

	turmas por idade e, posteriormente, por experiência.
--	--

Figura 3 - Número de citações sobre sistematização do processo de ensino



Com o maior número de unidades de contexto, a sistematização do processo de ensino teve 36 citações categorizadas. O Coordenador 1, mais uma vez, coloca-se próximo do que pregam as emergentes tendências em PE e cita pontos interessantes como a criação de apostilas para os alunos e a utilização de uma metodologia própria. Essas informações poderiam ser de grande valia para a composição de um currículo esportivo de iniciação ao futebol americano, porém, como já dito anteriormente, o coordenador menciona que a metodologia ainda não está pronta. O Coordenador 2 é aquele que surge com aspectos mais “exclusivos”, tendo características que não são apresentadas nas práticas de nenhum dos outros coordenadores citados. Exemplo disso são a capacitação para jogar no exterior e os cursos especializados (pagos) por posição. Este último seria, também, de enorme valia para a composição de um currículo para o FA, mas ficamos limitados aos exemplos da fala do coordenador. No aspecto da sistematização, o Coordenador 2 apresenta quase que um equilíbrio entre visões atreladas às novas tendências e ao ensino tradicional/tecnicista. Por fim, a Coordenadora 3 cita exemplos de conteúdos, assim como o Coordenador 2, que são importantes ao se pensar em currículo

esportivo. Interessante que ela se aproxima bastante das novas tendências em PE e, particularmente, cita uma ideia próxima do que são as abordagens da Pedagogia do Jogo e da metodologia pautada na família dos jogos (LEONARDO *et al.*, 2009) ao citar a construção esportiva geral e o ensino do FA pelo *flag football*. Somadas, as noções apresentadas de sistematização, também, compõem uma base para se pensar em um currículo estruturado de iniciação esportiva.

4.3 Aplicação

Como terceiro baldrame, definimos a **aplicação** do processo de ensino pelo “como ensinar” e ela está pautada no importante fator do professor/treinador saber aplicar os procedimentos pedagógicos adequados de forma a contribuir para que os objetivos estabelecidos no currículo (ou organização e sistematização do ensino) estejam coerentes com a aplicação dos conteúdos esportivos (MACHADO *et al.*, 2012).

A começar pelo Coordenador 1, ele coloca um curioso ponto dentro de sua aplicação: o **desenvolvimento e aplicação de metodologia própria** de sua escola. Sobre essa metodologia, ele diz:

[...] a nossa filosofia é bem família, chega no seu limite, mas não passa o seu limite, diferente de muitas outras atividades físicas que a galera coloca de “sempre para passar do limite que você vai ficar melhor” [...] e sempre dividir, né? Tipo, não fazer o mesmo treino para um *wide receiver* que um OL, por exemplo, porque o OL vai ser mais pesado, vai ser outro treino, tanto físico quanto durante o treino lá. (Coordenador 1).

Não fica muito claro o trecho em que o coordenador diz que a metodologia “abrange todas as outras”, mas podemos colocar esse desenvolvimento de uma metodologia autêntica como um ponto positivo, pelo fato de que ela considera o contexto de prática e evita uma mera replicação de outras metodologias, assim como é destacado no trecho: “então, a gente não fica mais naquele de ver o vídeo do cara na internet (...) e tentar repetir igual, a gente tenta pôr nossa metodologia em qualquer exercício que for passar”. O desenvolvimento desse tipo de material pode até satisfazer, claro que não completamente, uma das dificuldades encontradas no cenário do FA brasileiro apontada por Tancredi (2019): a dificuldade de encontrar materiais que abordem a questão do ensino do FA para adultos. Contudo, segundo

o coordenador, a metodologia ainda não foi concluída e aspectos dela ficam limitados ao trecho destacado acima.

Fica nítida a **adequação de conteúdos ao nível de conhecimento da turma**, questão bastante similar com outras já levantadas anteriormente por todos os coordenadores quando falamos de conformar os procedimentos metodológicos de acordo com a idade e necessidade, nesse caso, algo mais atrelado à necessidade. Se nos lembrarmos que esse mesmo coordenador citou o fato de que seus professores têm a liberdade de passar quais conteúdos forem necessários, conseguimos reforçar que os fins ou objetivos de ensino surgem do próprio processo com a turma. Nota-se a reflexão, a reorganização e a ação interativa presente nessa construção a partir da capacidade organizativa do professor. Aproxima-se de uma perspectiva pós-moderna da criação de currículo.

Na aplicação do ensino de FA realizada pelo Coordenador 2, ocorre menção ao **trabalho com repetições e conserto dos fundamentos para que eles saiam de maneira correta**. Sendo este trecho destacado na quadro 6 (aplicação) uma continuação do trecho que trata sobre a dependência da memória muscular na quadro 4 (organização), notamos que, estando sua forma de organização do processo de ensino mais próxima do paradigma moderno, logo, abordagens mais tradicionais/tecnicistas do ensino do esporte, verificamos que isso se estende para a forma como ele aplica o processo de ensino nos treinamentos segundo sua fala. Notamos a presença de preocupação com a “excelência” ou “maneira correta” de executar fundamentos, ou seja, uma preocupação com a especialização dentro do ensino do esporte.

O coordenador reforça esse ponto de vista ao dizer que se deve **criar memória muscular através de every day drills para chegar à excelência**. Valemos no que já foi discutido mais acima e no que diz a pesquisa de Schroter (2017) sobre o ensino focado nas técnicas e na aprendizagem dos fundamentos através de repetição, sendo mais fortemente associado à abordagem tradicional/tecnicista de ensino de esportes. Essa mentalidade ao se abordar o ensino do FA também se associa à prática dos treinadores evidenciada pelo trabalho de Tancredi (2019) no que diz respeito à priorização do treinamento dos fundamentos, buscando o aperfeiçoamento da técnica. Para complementar, na pesquisa citada, os treinadores se utilizam de exercícios analíticos e repetições sem

oposição. Não fica clara a exata aplicação deste coordenador, mas ele mostra ter noção de que a brincadeira pode ser uma maneira de se treinar os fundamentos também, fator que sairia um pouco do escopo da abordagem tradicional e mais em direção às novas tendências em PE.

Por outro lado, quando começamos a analisar a aplicação da Coordenadora 3, percebemos uma visão antagônica àquela apresentada pelo Coordenador 2, onde ela diz haver a **utilização predominante de jogos para compreensão, evitando abordagens mais tecnicistas**. Antes de falarmos sobre o fato de se evitar abordagens tecnicistas, essa coordenadora também realiza um procedimento pedagógico bastante colocado pelos outros coordenadores que é a conformação do ensino de acordo com as necessidades do aluno. Explicitamente, ela se coloca não muito a favor do ensino por repetição, sendo mais a favor do ensino através de jogos, algo que é passível de ser associado com o que a Pedagogia do Jogo propõe. Sendo essa vertente pedagógica associada às emergentes tendências da Pedagogia do Esporte, percebemos a assimilação de uma visão pós-moderna da aplicação do ensino. Interessante destacar o seguinte trecho, pois ele complementa a ideia da Coordenadora sobre utilização de jogos:

Então, a gente, neste primeiro momento, ficou pensando em como a gente gostaria de ser ensinado e como formar atletas pensantes e não atletas técnicos, né? Porque, hoje em dia, a gente entra num time, você precisa saber fazer uma rota antes mesmo de saber o porquê está fazendo aquela rota. Mas, a gente sempre quis fazer um atleta pensante e um atleta que gostasse de estar ali, isso pra gente era muito importante. O atleta, aluno gostar de estar ali. (Coordenadora 3)

Nascimento *et al.* (2015) apontam a necessidade de se formar jogadores que possuam boa capacidade de tomada de decisão e adaptação às mais diversas situações e imprevisibilidades do jogo, ou seja, jogadores inteligentes, aliado às concepções didáticas. Acrescenta que as novas concepções abordam de forma não-diretiva o ensino do jogo, de modo a dar ferramentas para que o jogador/aluno solucione seus problemas, logo, deslocando o processo de ensino para o aluno. Tudo aquilo que foi dito pela coordenadora parece corresponder a essa citação, seja pela formação de atletas pensantes, pela utilização de jogos (abordagem não-diretiva do ensino do jogo) ou pelo deslocamento do papel central para o aluno. A coordenadora também evidencia um fato do cenário brasileiro de ensino do esporte

que foi mostrado anteriormente por Tancredi (2019) sobre priorizar o treinamento dos fundamentos, buscando o aperfeiçoamento da técnica, para só depois partir para o jogo, ao discorrer sobre saber fazer uma rota antes mesmo de saber o porquê disso.

Somado à utilização de jogos como atividades principais, ocorre o **estímulo do pensamento tático em todas as atividades**. Para complementar, ela diz que:

Então, a gente não esperava chegar lá no final do ano para começar a falar de sistema tático, tomada de decisão, feedback... a gente fazia isso de uma forma mais conjunta, e a única coisa que ia evoluindo era o aprimoramento dessas coisas, na verdade, o quanto de campo que a gente colocava nisso. Tanto é que nosso foco nunca foi competir, nosso foco sempre era aprender e jogar, aprender e jogar, a competição nunca foi nosso foco [...].
(Coordenadora 3)

Assim como colocado em outras falas dessa coordenadora, percebe-se a não dissociação da técnica e da tática. Em sua fala, é também possível notar a maneira não-diretiva do ensino do jogo, tentando dar ferramentas para que os alunos solucionassem os constrangimentos proporcionados pelo jogo.

Um destaque muito particular da Coordenadora 3 em sua aplicação do processo de ensino do FA foi a **organização de um campeonato para colocar os alunos para jogar**. Segundo ela, este foi pioneiro no cenário paulista da modalidade na categoria sub-16. Com essa atitude, superou-se, mesmo que momentaneamente, uma das dificuldades encontradas no cenário do FA brasileiro, segundo Tancredi (2019): a falta de competições voltadas aos atletas iniciantes no FA. Vale ressaltar que atitudes e oportunidades assim devem ser estimuladas e valorizadas, visto que, como falado pela coordenadora, isso motiva as equipes.

Outro ponto muito peculiar é a questão da **criação de playbooks de futebol americano com base no flag football**. A coordenadora diz que nunca teve experiência no futebol americano em si, somente no *flag football*, porém confessa não ter tido dificuldade para entender regras ou táticas do penúltimo. Com isso, ela defendeu a criação de um *playbook* que fosse “simples, direto e com poucas regras, mas que eram cabíveis às várias situações”. Ela diz que considera isso “um ponto muito importante para construção de atletas” e justifica dizendo que:

[...] a gente imaginava que os atletas que chegavam pra gente nem sempre conheciam o futebol americano, então por que eu vou começar a explicar uma terminologia ou algum tipo de conceito em inglês sendo que ele não tinha como procurar, não ia achar, às vezes nem falava inglês e ele não ia entender nada? (Coordenadora 3)

Ela conclui essa experiência dizendo que “pro time foi muito bom, muito fácil, muito leve e tinha tudo que precisa ter (*audible*, chamadas, etc.) de uma forma simples e reduzida”. Nesse caso, temos um exemplo positivo no qual a professora soube identificar e corresponder às necessidades dos seus alunos no seu procedimento pedagógico de aplicação do currículo.

A Coordenadora 3 também cita a **inserção de elementos da prática esportiva da escola e de outras modalidades** dentro do contexto de aplicação do seu processo de ensino. Graças à experiência dela em outros jogos esportivos coletivos (JECs) como futsal, handebol e etc., ela diz conseguir trazer elementos que não eram, necessariamente, relativos ao FA e/ou *flag football*, mas que poderiam ajudar na aprendizagem da(s) modalidade(s) da mesma forma. Junto a ela, sua colega de trabalho também tinha a experiência de ensino de esportes num contexto formal, no caso, a escola, o que também permitia pontos positivos no momento do ensino do esporte. Em sua fala, percebe-se proximidade de metodologias com a Pedagogia do Jogo, já evidenciada anteriormente, além da coordenadora ter a noção de que outras modalidades esportivas, em especial as coletivas, podem compartilhar princípios transversais em suas práticas, fator que beneficiaria o ensino “interdisciplinar” dessas modalidades.

Em seu próximo trecho de destaque, a coordenadora continua mencionando a utilização de jogos como principal ferramenta de ensino, porém deixa claro o **tratamento individualizado dos alunos** para com os jogos:

Então, na questão idade, era mais a abordagem que mudava e a profundidade dos conteúdos. Então, para os mais novos, primeiro que o tempo era menor, ao invés de 1h30min, era 1h só. E a aula era muito mais voltada para jogos (continuação no quadro 6). E aí, quando você passava para outra turma, quando você ficava mais velho, a gente diminuía um “pouquinho” a quantidade de jogos para aperfeiçoar questões técnicas e táticas mais específicas da modalidade. Mas aí, dentro desse “grupão” dos

mais velhos, treino à treino a gente lapidava os exercícios de acordo com cada um. (Coordenadora 3)

A questão levantada por ela demonstra um enorme ponto positivo para o processo de ensino-aprendizagem dos esportes que, como mostrado anteriormente, se preocupa com a conformação das necessidades de aprendizagem do aluno, aqui mais associada à idade aparentemente.

Outro aspecto de destaque e exclusivo da aplicação da Coordenadora 3 é a **construção das jogadas pelos atletas**. Ela complementa essa autonomia que os atletas tinham para construir suas jogadas:

A gente sempre falou: “olha, então, assim que joga. Como é que você quer atacar?”. “Ah, seria legal fazer isso, isso e aquilo”. Beleza, você desenhou? Acha que vai dar certo? Vamos testar”. Aí, testava e não dava certo. “Ah, vamos mudar isso”. “Ah, vamos mudar aquilo”. Aí, começava a dar certo. [...] A gente “pitacava” um monte, claro. Fazia um “pouquinho” do nosso jeito. Colocava umas jogadinhas especiais que a gente sempre gosta de colocar para ser diferente, mas os atletas que faziam isso. (Coordenadora 3)

Aqui, vemos um claro exemplo de uma abordagem não-diretiva do ensino do jogo. A coordenadora, claramente, tem a intenção de dar ferramentas para que o jogador/aluno solucione seus problemas dentro do jogo. Percebemos a valorização da descoberta e da criatividade, deslocando o processo de aplicação para o aluno, e não para o treinador. Essa visão está mais alinhada ao paradigma pós-moderno de ensino de esportes, dando destaque para as competências para o jogo, a inteligência contextual e a tomada de decisão.

Por fim, a coordenadora relata a utilização de **exercícios cooperativos e jogos reduzidos para ensinar questões emocionais e de grupo, além de fundamentos do jogo formal**. Um ponto muito positivo de sua fala é o trato com o referencial socioeducativo da PE ao se preocupar com maneiras de comportamento dentro de um contexto de grupo associado ao trabalho com fundamentos também. Ela menciona a questão de regras que chama de “sociais”, como por exemplo, chegar no horário correto de treino. Chega a citar que, para o descumprimento dessa regra, por exemplo, o aluno deveria se explicar e, provavelmente, perderia uma “parte legal” do treino, já que ela se coloca, explicitamente, contra uma punição

física ao dizer que as treinadoras achavam isso “bem ridículo”. Não só isso, mas a unidade de contexto tratada mostra uma abordagem de treino muito similar à proposta da Pedagogia do Jogo, ao dividir os jogos em diferentes contextos e situações para se ensinar, como já foi dito, não só o trato socioeducativo, mas também o técnico-tático. Nota-se a aproximação de uma visão pós-moderna de ensino de jogos.

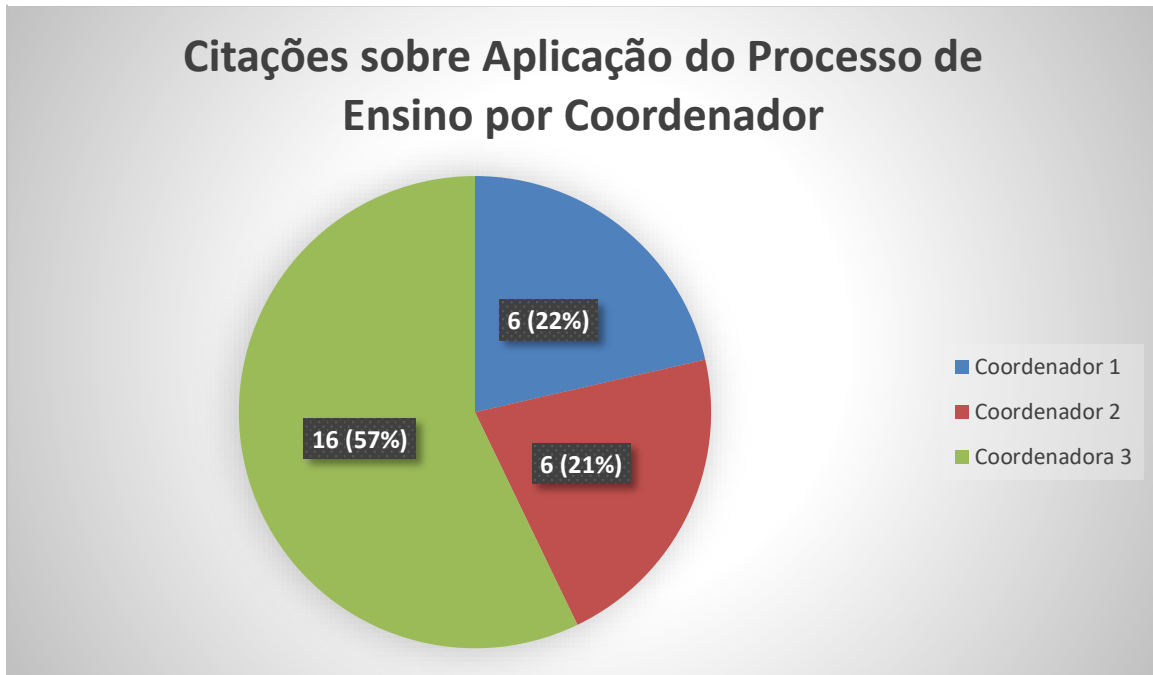
Na quadro 10, são colocados os temas mencionados por cada um dos coordenadores quando nos referimos ao processo de aplicação. Já na figura 4, mostramos a quantidade total de citações que envolvem a aplicação do processo de ensino por coordenador.

Quadro 10 - Assuntos abordados na discussão da aplicação do processo de ensino

COORDENADORES	ASSUNTOS ABORDADOS
Coordenador 1	Desenvolvimento e aplicação de metodologia própria; adequação de conteúdos ao nível de conhecimento da turma.
Coordenador 2	Trabalho com repetições e conserto dos fundamentos para que eles saiam de maneira correta; criar memória muscular através de <i>every day drills</i> para chegar à excelência.
Coordenadora 3	Utilização predominante de jogos para compreensão, evitando abordagens mais tecnicistas; estímulo do pensamento tático em todas as atividades;

	<p>organização de um campeonato para colocar os alunos para jogar; criação de <i>playbooks</i> de futebol americano com base no <i>flag football</i>; inserção de elementos da prática esportiva da escola e de outras modalidades; tratamento individualizado dos alunos; construção das jogadas pelos atletas; exercícios cooperativos e jogos reduzidos para ensinar questões emocionais e de grupo, além de fundamentos do jogo formal.</p>
--	---

Figura 4 - Número de citações sobre aplicação do processo de ensino



Também com um grande número de unidades de contexto, a parte referente à aplicação do processo de ensino ao FA teve 28 trechos registrados. Chama-nos a atenção o fato do Coordenador 1 utilizar uma metodologia de criação própria e suas unidades de contexto só reforçam aquilo que foi visto nas conclusões parciais dos últimos baldrames da PE: sua proximidade com as emergentes tendências da PE. Como citado, também, não dá muitos detalhes sobre a metodologia. Diferentemente das conclusões dos outros baldrames, na aplicação, o Coordenador 2 sai de uma postura equilibrada entre uma visão pós-moderna e uma visão moderna para partir em direção exclusiva desta. A maneira que se utiliza dos citados *every day drills*, o trabalho com repetições e a dependência da memória muscular nos mostra sua abordagem mais aliada às metodologias tradicionais/tecnicistas. Isso se distancia da viés pós-moderno adotado no marco teórico desta pesquisa, mas isto não significa que suas contribuições devam ser descartadas para se considerar um possível currículo esportivo de iniciação ao FA. Assim como no caso da sistematização, a Coordenadora 3 possui um número bem superior de unidades de contexto de aplicação do processo de ensino se comparado aos outros dois coordenadores. Coloca-se em oposição às abordagens tradicionais/tecnicistas do ensino do esporte. Sendo assim, por suas declarações, cita inúmeros exemplos de práticas pedagógicas que estão mais atreladas às abordagens pós-modernas, logo,

complexas/sistêmicas/ecológicas das novas tendências em PE, como demonstrado no quadro 10. Muitas dessas ideias podem compor uma montagem de um currículo esportivo para o FA.

4.4 Avaliação

Partindo para o último baldrame da PE, a **avaliação** é caracterizada por ser:

[...] componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 2013).

Logo, ela não corresponde à simples e tradicional prova com atribuição de notas, já que assume aspectos diagnósticos, formativos e somativos de forma dinâmica e processual. No fim, ela deve ser capaz de captar a qualidade do trabalho sendo desenvolvido pelos alunos e professores.

Na única unidade de contexto do Coordenador 1 que se refere a uma forma de avaliação do processo de ensino, notamos a utilização do **feedback do ensino pelos alunos**. Isso é muito positivo, pelo fato de que se desloca um pouco o processo de ensino para os alunos, de forma que, com os *feedbacks* deles, os treinadores podem ter ferramentas para refletir, reorganizar e interagir com a construção de seu currículo de acordo com as necessidades que os alunos apresentam.

Passando para o Coordenador 2, em sua fala, não foi relatada nenhuma unidade de contexto que se caracterizasse como sendo parte de um processo de avaliação da sua prática de ensino do esporte.

Com a Coordenadora 3, notamos a **avaliação do entendimento dos atletas através da prática com o aluno**. Ela cita que, independentemente, do tipo de material oferecido e utilizado no processo de ensino-aprendizagem do esporte para os alunos, ela prefere verificar o entendimento dos mesmos pela análise da prática.

Complementando essa atuação, também menciona a **avaliação do entendimento dos atletas através do feedback deles na prática**. Verificamos que a prática dessa coordenadora é, teoricamente, igual a do Coordenador 1. Mais uma vez, isso se torna importante pelo fato de valorizar o *feedback* dos alunos,

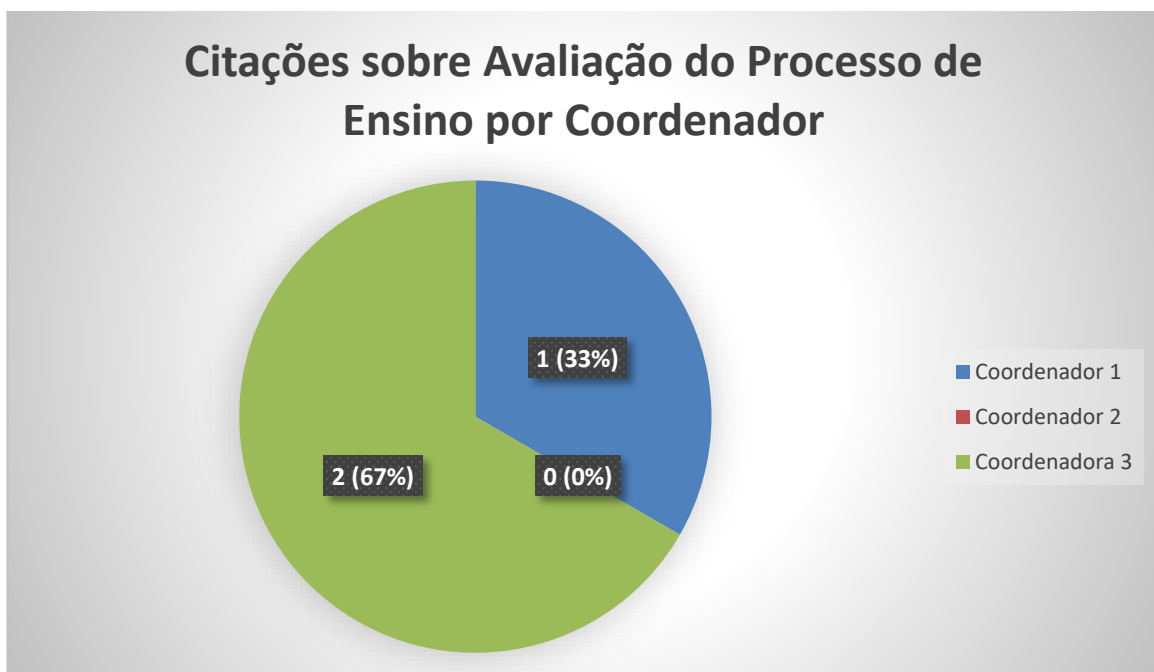
possibilitando ao treinador alterar o currículo de acordo com aquilo que foi apresentado como necessidade dos alunos durante a prática.

No quadro 11, são colocados os temas mencionados por cada um dos coordenadores quando nos referimos ao processo de avaliação. Já na figura 5, mostramos a quantidade total de citações que envolvem a aplicação do processo de ensino por coordenador.

Quadro 11 - Assuntos abordados na discussão da avaliação do processo de ensino

COORDENADORES	ASSUNTOS ABORDADOS
Coordenador 1	<i>Feedback</i> do ensino pelos alunos.
Coordenador 2	
Coordenadora 3	Avaliação do entendimento dos atletas através da prática com o aluno; avaliação do entendimento dos atletas através do <i>feedback</i> deles na prática.

Figura 5 - Número de citações sobre avaliação do processo de ensino



Como último baldrame, a avaliação, surpreendentemente, obteve um número muito pequeno de citações. Ao total, foram identificadas três delas apenas. Não observamos nenhuma mudança na linha que seguiu o Coordenador 1, mantendo-se em uma abordagem mais alinhada com a visão pós-moderna de ensino de esportes. Pela maneira que a entrevista foi conduzida, o Coordenador 2 não citou nenhum trecho que se aproximasse da categoria de avaliação do processo de ensino. Importante destacar que isso não significa que o coordenador citado não utilize algum tipo de avaliação do ensino, mas sim que ele não evidenciou isso durante a entrevista. A Coordenadora 3 cita algo parecido com o que o Coordenador 1 faz com seus alunos, reforçando uma possível prática comum dentro do ensino deste esporte. Pela linha teórica que vinha construindo pelos outros baldrames, também se manteve na visão pós-moderna. Somente pela análise da quantidade de citações, não é possível concluir se os coordenadores não utilizam ou não sabem como avaliar o seu processo de ensino. Porém, uma coisa é fato: esse número muito baixo só reforça a necessidade de estudos aprofundados que possam sustentar os marcos e/ou pilares de uma possível composição de um currículo esportivo de iniciação ao FA. Pouco foi evidenciado, sobre a avaliação, por meio desta pesquisa.

5 CONCLUSÃO

Desde o começo da pesquisa, tinha-se como grande objetivo descrever como as escolas de FA estruturavam seus currículos de formação. Além disso, especificamente, seriam realizadas análises de como os coordenadores entendiam o processo de iniciação esportiva e, também, tentaríamos traçar similaridades entre cada um dos currículos apresentados.

Para estes fins, consolidamos o marco teórico em quatro pilares principais: o conceito de currículo, o conceito de paradigma científico e sua relação com a estrutura curricular, a Pedagogia do Esporte e o futebol americano, especificamente, no Brasil.

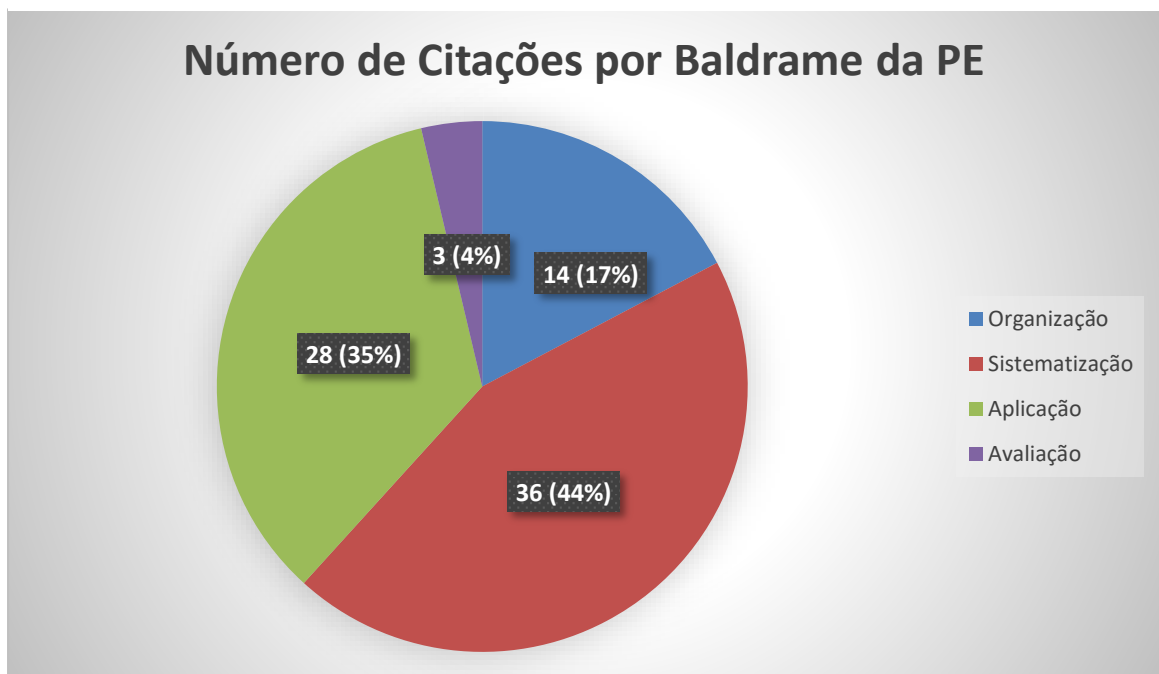
Utilizando os conceitos apresentados, partimos para entrevistas semiestruturadas virtuais que seriam, posteriormente, transcritas para a utilização do método de análise de conteúdo citado anteriormente. Nesse quesito, consideramos que a pesquisa ficou um pouco restrita pelo fato de ter ocorrido apenas uma entrevista com os coordenadores e, também, pelo fato de não ter sido possível o acompanhamento de sessões de treino nas quais poderíamos verificar a precisão

das citações dadas pelos coordenadores e, com certeza, tirar ainda mais conclusões na prática, tudo isso devido ao contexto causado pela pandemia de COVID-19. Vale lembrar que a pesquisa adquiriu um caráter qualitativo e descritivo-exploratório.

A partir disso, foi possível descrever, de maneira satisfatória para os fins do estudo, o cenário de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento das escolas de FA com categorias de iniciação esportiva. Conseguimos identificar diversos assuntos relacionados à prática pedagógica do ensino do esporte, verificando que dois dos três coordenadores entrevistados possuem visões mais associadas às novas tendências em PE, sendo eles o Coordenador 1 e a Coordenadora 3. Mesmo um deles tendo pontos de vista muito ligados ao ensino tradicional/tecnicista (Coordenador 2), podemos citar a presença de conceitos ligados às novas tendências também.

Pela maneira como foram categorizadas as citações, de acordo com os baldrames da PE, chegamos às seguintes quantidades:

Figura 6 - Número de citações totais de acordo com cada baldrame



Foram registradas 81 unidades de contexto distribuídas entre os quatro baldrames. Notamos uma enorme participação de unidades relacionadas à sistematização e à aplicação do processo de ensino, enquanto que a organização teve uma participação razoável. Vale ressaltar a mínima citação de unidades de contexto referentes à avaliação do processo de ensino do esporte, podendo

evidenciar um desconhecimento dessa prática no processo de ensino ou até mesmo a falta de realização da mesma.

Em nossa análise das falas dos coordenadores, nota-se uma falta de aproximação grande com os conhecimentos relativos à composição de um currículo estruturado de ensino de FA, talvez pelo não conhecimento de alguns saberes relativos ao conceito de currículo ou da própria PE. Algumas de suas descrições carecem de informações importantes em todos os aspectos da composição do currículo: organização, sistematização, aplicação e, principalmente, avaliação.

Logo, essa pesquisa surge com a conclusão de evidenciar um cenário que poderia ser mais explorado e que ainda carece de propostas curriculares convincentemente embasadas na literatura científica, assim, abrindo possibilidades futuras de pesquisa e ressaltando a necessidade de se estudar um currículo estruturado de iniciação esportiva ao futebol americano no Brasil. Por fim, é imprescindível salientar que as conclusões da pesquisa não tiveram como objetivo criar generalizações, mas sim abordar tentativas de compreender o contexto estudado perante o marco teórico da mesma.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 10ª ed. Lisboa: Edições 70; 2011.
- BOBBITT, J. F. O Currículo. Porto: Didáctica, 2005. (Trabalho original publicado em 1918).
- BORDEST, N. L. Futebol americano: realidade e desafios na educação física escolar brasileira. 2017. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro Desportivo, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.
- BRONOWSKI, J. The common sense of science. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- CASELLI, A. J.; FERRAZ, O. L. A educação física articulada ao currículo transdisciplinar: limites e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [s. l.], p. 583-600, 2017.
- CHOMSKY, N. Formal discussion. In: BELLUGI, U; BROWN, R. (Orgs). The acquisition of language p. 35-39. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL AMERICANO (CBFA) (Brasil). Homepage. 2019. Disponível em: <<https://cbfabrasil.com.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- COSTA, N. C. G.; BUENO, I. A.; RODRIGUES, F. X. F. O Futebol Americano numa perspectiva histórico-sociológica: o caso de mato grosso. Recorde, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-23, 2017.
- CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. International Journal Of Sport Policy And Politics, [s.l.], v. 8, n. 1, p.51-65, jun. 2016.
- CÔTÉ, J.; VIERIMAA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. Science & Sports, [s.l.], v. 29, Supplement, p.63-69, out. 2014.
- CUBBERLEY, E. P. Public school administration. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
- CURTI, A. Manual do futebol americano. Santos: Simonsen, 2016.
- DE ROSE JR., D. Modalidades esportivas coletivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

- DESCARTES, R. Discurso do método. [trad. João Cruz Costa]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- DOLL JR, W. E. A methodology of experience. Part I: An Alternative to behavioral objectives. *Educational Theory*, 22, p. 309-324, 1972.
- DOLL JR, W. E. A methodology of experience. Part II: The process of inquiry. *Educational Theory*, 23, p. 56-73, 1973.
- DOLL JR, W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. *Revista Ensaio*, [s. l.], p. 500-528, 2015.
- FERREIRA, B. I. L.; RIBEIRO, O. C. F. Esporte universitário, flag e lazer sério. *Licere*, Belo Horizonte, v. 4, n. 21, p. 60-95, 2018.
- FERREIRA, H. B.; 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 perspectivas*. p. 123-136. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FLICK, U. *et al.* *A Companion to Qualitative Research*. [S. l.: s. n.], 2004
- FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. [S. l.: s. n.], 2009.
- FRASER-THOMAS, J. L.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, [s.l.], v. 10, n. 1, p.19- 40, fev. 2005.
- FRONTELMO, P. A. C. S.; RIBEIRO, C. H. V. Futebol americano no Brasil: estratégias e limitações no país do futebol. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 11, n. 102, p. 1-5, 2006.
- GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; PAES, R. R.; REVERDITO, R. S.; SEOANE, A. M.; SCAGLIA, A. J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 3, p.639-654, 2017.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M.; Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e no ensino dos jogos esportes coletivos. Revista de Educação Física da UEM, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

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

GARGANTA, J. M. Modelação táctica do jogo de Futebol: estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. 1997. 318f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GARGANTA, J. M. O treino da táctica e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Org.) Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida. São Paulo: Manole, p. 281-308, 2002.

GARGANTA, J. M.; GRÉHAIGNE, J. F. A abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade. Movimento, v. 10, n. 1, p. 40-50, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas; 2002.

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

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

HARRIS, W. T. Vocation versus culture; or two aspects of education. Education, 12, p. 194-197, 1891.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed; 1998.

HINGST, C. C. D. Análise dos objetivos dos atletas de Flag Football e Futebol Americano no Estado de São Paulo. 2017. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências do Esporte) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2017.

JAEGER, W. Paideia: The ideals of Greek culture. 2ª ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 1986.

KLIEBARD H. The rise of scientific curriculum making and its aftermath. Curriculum Theory Network, v. 5, n. 1, p. 27-37, 1975.

KLIEBARD, H. The struggle for the American curriculum, 1893-1958. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

KRAHENBÜHL, T; SOUZA, N. P; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; LEONARDO, L. Competição de base e a formação de jovens atletas na perspectiva de treinadores de elite no handebol. Pensar A Prática, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 1-13, 2019.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LIBÂNEO, J C. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 2, p.236-246, 2009.

MACHADO, G. V. Pedagogia do Esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. Motrivivência, n. 39, p. 164-176, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. [S. l.: s. n.], 2003.

MAYRING, P. Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Institute of Psychology and Center for Evaluation and Research; 2014.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 351-373, jan. 2014.

- MORALES JUNIOR, V. R.; MARQUES, R. F. R. O Futebol Americano no estado de São Paulo: a violência sob a ótica dos dirigentes. In: BETTINE, Marco (Org.). Estudos interdisciplinares em sociologia do esporte. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo, p. 91-109, 2015.
- MONTOYA, A. O. D. Escolas democráticas e a epistemologia genética. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, [s. l.], 2019.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. 2ª ed. Campinas: Papirus; 1998.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B., editor. Currículo: questões atuais. 7ª ed. Campinas: Papirus, p. 9-28, 2002.
- MORIN, E. Ciência com consciência. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- Moro, M. L. F. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. *Em Aberto*, 48,39-44, 1990.
- NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; MARCON, D.; SAAD, M. A.; COLLET, C. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. Motriz, [s. l.], p. 358-366, 2009.
- PERFEITO, R. S. SEQUEIRA JR, C. A. S.; NASCIMENTO, C. J. J.; FERREIRA, F.; HORSCZRUK, M. V. R.; RETONDAR, J. J. M. Apresentação do Flagfootball como possibilidade pedagógica. Augustus, v. 17, n. 34, p. 94-107, 2012.
- PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. São Paulo: Vozes, 2003
- PIAGET, J. Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- 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, p. 51-00, 2007.
- RICE, J. M. Scientific Management in Education. Londres: Forgotten Books, 2017. (Trabalho original publicado em 1914).
- RODRIGUES, F. X. F.; COSTA, N. C. G.; PEDROSO, L. C.; SILVA, J. A.; Futebol americano no país do futebol: o caso do Cuiabá arsenal. Barbarói, Santa Cruz do

Sul, v. 2, n. 41, p. 227-247, 2014.

ROSA, B. O; FEITOSA, L. R.; BRAGA, F.; TELLES, S.. A origem e a evolução do Futebol Americano de praia. 2019. CBFA Sports Academy.

ROSSETTI, L. M. P. O Aumento do Interesse sobre o Futebol Americano no Brasil. 2015. Monografia (Bacharel em Esporte) - Departamento de Esporte da Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, [S. l.], 2015.

RUDIO, V. F. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 4ª ed. 1998.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. Revista de Educação, [s. l.], p. 35-38, 2003.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. do; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). Legados do esporte brasileiro. Florianópolis: Ed. da UDESC, v. 5, p. 45-86, 2014.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do Esporte no século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação física e esporte no século XXI. São Paulo: Papyrus, 2016.

SCAGLIA, A. J.; PEREIRA, A. S.; REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T. Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino. Curitiba: Brasil Publishing, 2020 (no prelo).

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

SCHROTER, R. Reflexão sobre o ensino de Futebol Americano e o método de ensino de esportes coletivos de Júlio Garganta. 2017. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, L. S. The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach. San Francisco: Josey-Bass, p. 364-381, 2004.

SILVA, R. M. P; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partir da modalidade basquetebol. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p.1-15, 2010.

SILVA, L. F. N. Competências Requeridas ao Treinador de Futebol: Um olhar a partir dos jogadores de futebol. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências do Esporte) – Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, [S. I.], 2017.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product. New York: Routledge; 2014

TANCREDI, D. A. P. Pedagogia do esporte: o conhecimento dos treinadores sobre o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do futebol americano no estado de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, [S. I.], 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 1995.

TYLER, R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago, 2013.

VASCONCELLOS, M. J. E. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B.,(Org). Currículo: questões atuais. p. 59-102. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed; 1998.

ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

- a) Nome
- b) Idade
- c) Nível de escolaridade
- d) Tempo de carreira

PERGUNTAS

- 1 – Quais são os conteúdos de ensino no futebol americano?
- 2 – Como eles são organizados e escolhidos?
- 3 – O que você quer que os seus jogadores aprendam? Qual é o seu objetivo?
- 4 – Como é a sua percepção sobre como os jogadores conseguem captar os conteúdos?
- 5 – Como você descreveria seu currículo?