

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Lucas Braga do Couto Rosa

**ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS: RELAÇÕES ENTRE O  
CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA  
E AS TURMAS DE BASQUETE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr. Wagner Wey Moreira

UBERABA-MG

2016

Lucas Braga do Couto Rosa

**ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS: RELAÇÕES ENTRE O  
CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA  
E AS TURMAS DE BASQUETE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016

Banca Examinadora:

---

Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

---

Dr. Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

---

Dr<sup>a</sup>. Aline Dessupoio Chaves

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

R695a Rosa, Lucas Braga do Couto  
Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para educação física e as turmas de basquete / Lucas Braga do Couto Rosa. -- 2016.  
120 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016  
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Maria Rovigatti Simões

1. Educação física (Ensino fundamental). 2. Professores de educação física. 3. Práticas de ensino. 4. Currículos. 5. Basquetebol. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 613.71

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu amado irmão Rodrigo, que desde as minhas primeiras lembranças na infância tem sido minha maior referência de vida. Seu carinho, amor e generosidade me ensinam a cada dia, a ser, a viver e a amar. Sua inteligência, sabedoria e paciência me abriram janelas para enxergar o mundo em múltiplas perspectivas, que ao longo de minha trajetória ajudaram a construir quem sou.

Dedico também a toda minha família pela contribuição e suporte que deram durante todo o processo de construção desta pesquisa.

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a minha família, na figura de meus pais, Francisca e Edson, pela doação de grande parte de suas vidas para o preenchimento da minha.

À Marcela, amor da minha vida e companheira inseparável, pelos inúmeros momentos de ausência por conta dos estudos, pelo colo confortante nos períodos de angústia, por seu incentivo, carinho e amor, tão fundamentais para a finalização deste processo.

À minha linda irmã, Daniela por ser a artista talentosa e fantástica que é, e sempre colorir meu dia com a sua arte e seu amor.

Aos meus sobrinhos maravilhosos, Antônio e João, por tantas brincadeiras partilhadas, imensurável paixão trocada e pelo exercício de manter vivo, a criança que nunca deixamos de ser.

À minha tia Loló, pelo incentivo incessante na área Pedagógica e da Educação Física.

À minha coorientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Simões, agradeço pela confiança depositada, pelas oportunidades do exercício docente no ensino superior, pelos momentos de orientação e aprendizado durante esses dois anos de convivência.

Ao meu orientador Dr. Wagner Wey Moreira, por tantos momentos de reflexão, de “confusão”, delírio e poesia, vivenciados no curso de mestrado, espaço que tais discussões são cada vez mais raras.

À CAPES pelo suporte financeiro durante a pesquisa.

Aos professores do curso de mestrado em Educação Física da UFTM pelo conhecimento e sabedoria compartilhados.

Aos colegas deste curso de pós-graduação pelo convívio e pela troca de experiências relacionadas à área da Educação Física.

Aos amigos do grupo NUCORPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento) pelas pesquisas realizadas, pelas discussões enriquecedoras e pela diversão repartida.

Ao professor Dr. Alcides José Scaglia, primeiramente pelo aceite em compor a banca examinadora, por todas as contribuições sugeridas para o direcionamento do trabalho, e também por toda a orientação e suporte durante a construção do Referencial Curricular de Educação Física de Franca.

À professora Dr<sup>a</sup>. Aline Dessupoio Chaves, pelas conduções das reuniões no grupo NUCORPO, pelas sugestões de textos e livros sobre a temática desportiva e por participar da banca examinadora desta dissertação.

Aos professores e diretores das escolas participantes da pesquisa e ao PCNP (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico) de Educação Física da Diretoria de Ensino de Franca pela disponibilidade e por permitir a realização do estudo nas unidades de ensino.

**LUCAS BRAGA DO COUTO ROSA**

**ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS: RELAÇÕES ENTRE O  
CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA  
E AS TURMAS DE BASQUETE**

**UBERABA-MG**

**2016**

## RESUMO

Esta pesquisa buscou problematizar as relações entre as práticas pedagógicas de professores(as) que ministravam aulas de basquetebol em turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD) em escolas da rede estadual de ensino de Franca (SP), seus discursos sobre tais práticas, os textos legais que estruturam aqueles espaços de ensino aprendizagem e as diretrizes e orientações expressas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP). Foram analisadas as Resoluções publicadas desde 2002, quando da instauração das ACD até as normativas em vigência denotando-se o abrandamento dos mecanismos fiscalizadores que condicionam a abertura e a permanência das turmas em uma escola, a ampliação do leque de modalidades possíveis em Atividades Curriculares Desportivas e a diminuição do número máximo de ACD por estabelecimento escolar. Também foram objeto de análise os Planos Anuais de trabalho de cada um(a) dos(as) oito professores(as) responsáveis pela totalidade (oito) das turmas de treinamento de basquetebol instituídas na cidade, no início de 2015, que se mostraram sintéticos e semelhantes entre si. Por fim, emergiram múltiplos sentidos das informações obtidas a partir da observação de oito aulas de cada professor(a) das turmas de ACD em questão (64 aulas no total) e da análise do conteúdo dos discursos destes(as) docentes, recolhidos através de questionários e entrevistas e submetidos à Técnica de Elaboração e Análise de Unidade de Significado. Nas aulas da maior parte dos sujeitos analisados não se verificou a efetiva realização do que os planejamentos e os relatos recolhidos nas entrevistas aventavam, a estruturação das atividades oscilava entre exercícios analíticos e o jogo formal e era diminuta a variabilidade dos conteúdos e procedimentos propostos. Em contrapartida, as aulas dos(as) três professores(as) que se aproximavam do COESP e apresentavam maior coerência entre o que fora planejado, dito e executado também eram aquelas em que se verificava variabilidade de atividades, intervenções docentes mais recorrentes e sequências didáticas que tratavam dialeticamente aspectos técnicos e táticos e partiam de ações mais simples para as mais complexas. Ainda que houvesse aproximações entre o que preconiza o COESP e os discursos e práticas dos(as) oito professores(as), ora em relação aos objetivos traçados ou no que se refere às atividades pretendidas e realizadas em aula,

evidenciou-se que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa não percebiam as turmas de treinamento como espaços de incidência do Currículo Oficial.

**Palavras-chaves:** Escola. Currículo. Atividades Curriculares Desportivas. Basquete.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the relations among the pedagogical practices of teachers who give basketball classes for groups named Sportive Curricular Activities (SCA) in schools that belong to São Paulo's public system in Franca (SP), the discourses about their own practices, the legal texts which structure those teaching environments and the guidelines and orientations expressed in the Official Curriculum of the State of São Paulo (OCSSP). Resolutions were analyzed, since those published in 2002, when the SCA were established, until the Norms that are effective nowadays, denoting a softening of the surveillance mechanisms that determine the opening or the continuity of those classes in a certain school, the expansion of the sports activities allowed in a SCA and the restriction of the maximum number of those specific classes in each school unit. The quite condensed and resembling Annual Plans of the eight teachers that were responsible for the eight basketball SCA classes enrolled in the city, in the beginning of 2015, were also analyzed. Lastly, multiple meanings emerged from the information obtained from the observation of eight classes of each SCA group (total of 64 classes), since the discourses of the teachers, gathered by questionnaires and interviews, were submitted to Elaboration Technique and Signified Units Analysis. During the classes of most of the teachers, it was verified the effective fulfillment of what had been planned or reported in the interviews, the structure of the activities oscillated between analytical exercises and the formal game and the variability of contents and procedures proposed was scarce. In contrast, during the classes of those three teachers whose perspectives were close to what OCSSP states and that presented a greater degree of coherence concerning what was planned, said and executed, it was also possible to verify a larger variability of activities, more recurrent interventions by the educator and the more frequent use of didactic sequences that would dialectically deal with technical and tactical aspects, transitioning from simpler to more complex actions. Even though there were movements towards what advocates OCSSP and the discourses and practices of the eight teachers, in terms of the objectives that were stated or the activities that were planned and applied in classes, it became evident that the majority of the subjects of this research did not conceive the SCA as environments where the Official Curriculum should interfere.

**Keywords:** School. Curriculum. Sportive Curricular Activities. Basketball.

## LISTA DE FIGURAS

### Figura

- 1 Relação entre eixos de conteúdo e organismo humano, movimento e saúde ..... 34
- 2 Relação entre eixos de conteúdo e eixos temáticos..... 35

## LISTA DE GRÁFICOS

### Gráfico

1 Tempo de experiência docente na Rede Estadual, em turmas de ACD e em turmas de basquete.....	69
2 Experiência dos sujeitos nas categorias etárias das turmas de basquetebol e categorias etárias das turmas de basquete no ano de 2015. ....	70

## LISTA DE QUADROS

### Quadros

1	Relação entre as turmas de ACD 2014/2015 em Franca/SP. ....	65
2	Unidades de significado relativas à pergunta: “Você se sente seguro(a) ao trabalhar com as turmas de ACD, levando em consideração a categoria e a modalidade?” .....	72
3	Síntese das informações que constam nos Planos Anuais referentes às turmas de ACD de basquetebol de Franca. ....	73
4	Unidades de significado relativas à pergunta “Como é a sua prática pedagógica nas turmas de ACD?” .....	79
5	Unidades de significado relativas à pergunta “Quais as facilidades e as dificuldades que você encontra ao ministrar as aulas de ACD?” .....	82
6	Unidades de significado relativas à pergunta “Quais as facilidades e as dificuldades que você encontra ao ministrar as aulas de ACD?” .....	86
7	Unidades de significado referentes à pergunta “Você estabelece relações entre as aulas regulares que abordam o tema basquete e as aulas de ACD da mesma modalidade?” .....	88
8	Unidades de significado relativas à pergunta: “Em sua opinião o Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física incide, ou seja, se faz presente nas aulas de ACD?” .....	90
9	Unidades de significado referentes à pergunta “Em sua opinião, qual é o objetivo principal das turmas de ACD na modalidade basquetebol?” .....	93
10	Frequência das atividades analíticas, sistêmicas e condições climáticas e alongamento nas aulas. ....	95
11	Relações entre os discursos, escritos e verbalizados, e a atuação em aulas de ACD dos(as) professores(as) .....	101

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 OBJETIVOS .....	23
1.1.1 OBJETIVOS GERAIS.....	23
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
<b>2 O CURRÍCULO ESTADUAL PAULISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> ...	24
2.1 O CURRÍCULO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
<b>3 O ESPORTE E SUAS RELAÇÕES COM O COESP</b> .....	40
<b>4 MÉTODO</b> .....	50
4.1 TIPO DE ESTUDO .....	50
4.2 LOCAL DA PESQUISA .....	50
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
4.4 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	52
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
<b>5 TURMAS DE ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS, O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS</b> .....	57
5.1 PERCURSO HISTÓRICO PELO CAMINHO DAS LEIS.....	61
5.2 AS ACD NO CONTEXTO FRANCANO.....	65
<b>6 O QUE DIZEM OS PROFESSORES</b> .....	69
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) .....	69
6.2 OS PLANOS ANUAIS DAS TURMAS DE BASQUETEBOL .....	73
6.3 OS DISCURSOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) A PARTIR DAS ENTREVISTAS .....	78
<b>7 UM POUCO MAIS SOBRE AS AULAS</b> .....	95
<b>8 O QUE DIZ ESTA PESQUISA</b> .....	109

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICES</b> .....	119
<b>ANEXOS</b> .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, com seus objetivos e propostas educacionais, é uma instituição em constante transformação, um ambiente em que convivem e conflitam diferentes concepções de mundo. Ao longo do tempo, diversas propostas pedagógicas, de filiações teóricas diversas, vêm se sobrepondo, se alternando, convivendo e divergindo neste espaço de socialização.

O conflito de interesses, marcados pelas classes sociais que compõem a sociedade, promoveu o surgimento de diferentes pedagogias que encontram na escola um espaço formal de aplicação, reflexão, conscientização e crítica (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Perrenoud (2000) nos alerta que a partir dos anos 60, do século passado, devido à construção das desigualdades e do fracasso escolar, o tipo hegemônico de organização das escolas não apresentou grandes alterações. Para o autor, as turmas são compostas por um grupo de alunos, reunidos de acordo com a idade e seus conhecimentos escolares, com o propósito ilusório de se trabalhar com turmas homogêneas o suficiente, para que cada estudante tenha a condição de absorver o que o programa de ensino se propôs a oferecer durante o ano letivo.

Este tipo de conformação de estrutura escolar se manteve em alguns pontos de seu padrão organizacional, porém sofreu alterações quanto à pedagogia utilizada para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com o Coletivo de Autores (2009, p. 27) “uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses”. Sendo assim, outros arranjos pedagógicos são gerados para o convencimento dos atores envolvidos no processo, concebendo uma pedagogia emergente.

A área da Educação Física Escolar também se encontra em fase de transição no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. Tais práticas se aproximam, cada vez mais, da aquisição de novos conhecimentos relacionados às diferentes

manifestações da Cultura de Movimento<sup>1</sup> em consonância com os interesses da escola e seu projeto político pedagógico.

Neste contexto, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP) para a disciplina da Educação Física, implantado em 2008, foi apresentado como referência comum às escolas da rede estadual de ensino, no intuito de relacionar teoria e prática de maneira original no tocante a Cultura de Movimento (SÃO PAULO, 2008). Além disso, essa ação curricular buscava também definir conteúdos, competências, habilidades, metodologias, avaliações e recursos didáticos a serem partilhados e incorporados pelos atores envolvidos no contexto escolar. Esta mesma Proposta Curricular entende que a Educação Física deve ser repensada através de uma transformação da ação educativa engendrada pela qualificação das possibilidades de atuação dos(as) professores(as).

O COESP está registrado em um documento base (matriz curricular) e em materiais de apoio como o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno<sup>2</sup>, que sugerem que os professores tratem o conteúdo, Esporte – Modalidade Coletiva: Basquetebol, no 2º bimestre do 7º ano (6ª série) do Ensino Fundamental e no 1º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, apresentando os princípios técnicos e táticos, as principais regras, sistemas de jogo e o processo histórico da modalidade.

Além das aulas regulares que abordam o conteúdo Esporte, as turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD) são uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, facultada às escolas e destinadas à prática das diferentes modalidades esportivas.

As ACD, segundo a Resolução SE nº 02, de 14-1-2014 integram a proposta pedagógica das escolas que as possuem e cada turma é constituída por no mínimo 20 alunos(as), organizada por modalidade, categoria e gênero. Suas atividades são desenvolvidas ao longo da semana ou aos sábados, em turno diverso ao do horário

---

<sup>1</sup> A Cultura de Movimento é o conjunto de oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, com suas produções e reproduções de significados, sentidos, símbolos e códigos, os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, alicerces de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (SÃO PAULO, 2012).

<sup>2</sup> Os Cadernos do Professor são materiais complementares ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que apresentam orientações didático-pedagógicas, servindo de apoio aos professores(as) quanto ao planejamento das aulas e avaliação das práticas metodológicas do fazer pedagógico. Os Cadernos do Aluno também se constituem como materiais complementares à matriz curricular do Estado de São Paulo, que oferecem atividades referentes ao tema para serem realizadas pelos(as) alunos(as) e discutidas por professores(as) e alunos(as) em sala de aula para um maior aprofundamento acerca do conteúdo trabalhado.

regular de aulas dos(as) alunos(as) envolvidos(as), compostas por, no mínimo, duas e, no máximo, três aulas semanais.

Esta investigação pretende problematizar as propostas pedagógicas elaboradas e aplicadas em escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio de Franca/SP relacionadas com a modalidade esportiva basquetebol, nas turmas masculinas de ACD das categorias mirim, infantil e juvenil destas escolas.

O interesse pelo tema da pesquisa em questão, na área da Educação Física Escolar, começou a germinar em 2009, ano em que entrei para o quadro de professores de Educação Física da rede municipal de educação da cidade de Franca/SP, em caráter de substituição. Nesta época ministrei aulas para crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Desde 2012, venho desempenhando o trabalho docente como efetivo das redes municipal e estadual de ensino com turmas da mesma faixa etária.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas no “chão da escola” com os companheiros de profissão e a constante análise, discussão e apontamentos coletivos direcionados ao Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca me despertaram para a importância da implantação e incorporação de uma proposta curricular na busca de uma educação de qualidade e de uma escola melhor.

Este processo de transformação e apropriação do Referencial Curricular Municipal de Franca me alertou para um olhar crítico sobre meu primeiro contato com o COESP que ocorreu através do curso para ingressantes do concurso público para professores(as) de Educação Básica II<sup>3</sup>, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo em meados de 2011, direcionado ao Ensino Fundamental nas suas séries finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

---

<sup>3</sup> O curso de Formação, ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, que compunha a 3ª etapa do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos de Professor de Educação Básica II, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial, de caráter eliminatório, era regido pelas normas inerentes ao cargo. O curso foi realizado nas modalidades presencial e à distância, teve a duração aproximada de quatro meses e carga horária de 360 horas.

A proximidade com estas duas Propostas Curriculares distintas, tanto a da rede municipal de ensino de Franca, quanto da rede estadual de ensino de São Paulo, juntamente com a ausência de uma estrutura curricular voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano<sup>4</sup>) das escolas estaduais, reafirmaram a crucialidade de uma Proposta Curricular estruturada e fundamentada, no intuito de uma prática pedagógica eficaz.

Em relação às turmas de ACD, apesar da Resolução SE 02 de 14/01/2014 pontuar que o plano de trabalho deve estar articulado ao currículo de Educação Física, não há qualquer menção a estas aulas de atividades desportivas no COESP ou nos materiais de apoio que a compõem. Dessa maneira, a intenção da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de auxiliar e nortear o trabalho pedagógico do(a) professor(a) através de documentos que garantam a todos uma base regular de conhecimentos, habilidades e competências a serem tratados, não se estendem para este espaço curricular de ensino. Ou seja, ocorre aparentemente a falta de um espaço no Currículo de Educação Física que aborde e norteie a prática pedagógica dos(as) professores(as) que lecionam neste contexto das turmas de ACD.

Com base nessas experiências e reflexões iniciais, algumas perguntas vieram à tona. Quais relações os(as) professores(as) tem estabelecido com o Currículo do Estado de São Paulo? Será que o Currículo do Estado também incide sobre o processo pedagógico nas turmas de ACD? Que correlação os(as) professores(as) articulam entre o processo pedagógico nas turmas de ACD e a falta de um espaço no Currículo que aborde e norteie esta prática? Quais ligações se manifestam durante a prática entre professores(as) e alunos(as) que aproximam ou distanciam o Currículo do estado de São Paulo em Educação Física das turmas de ACD?

A consulta à literatura atual que trata do tema mostrou que foi produzido um número restrito de trabalhos científicos que refletiam sobre a Proposta Curricular Paulista da disciplina Educação Física. Betti, Ferraz e Dantas (2011), em um artigo direcionado ao mapeamento das pesquisas em Educação Física Escolar, ressaltam o dever de uma maior ênfase em estudos no âmbito da implementação dos currículos elaborados no centro das políticas públicas.

---

<sup>4</sup> Todas as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Franca integram a rede municipal de ensino.

Já com relação ao tema específico deste trabalho, o silêncio é quase absoluto. Há pouca produção acadêmica sobre as turmas de ACD<sup>5</sup>, no que diz respeito às propostas pedagógicas presentes neste contexto ou de como a prática dessas atividades são vivenciadas e apropriadas por alunos(as) e professores(as). Verificou-se também uma ausência de estudos que buscam versar sobre a relação entre um espaço na proposta curricular paulista que trate deste ambiente destinado exclusivamente ao esporte escolar e como os professores lidam com a carência de um norteamento curricular no que diz respeito a estas práticas.

Este trabalho tem a intenção de contribuir para o preenchimento desta aparente lacuna existente na literatura da área que aborda esta temática.

Dentre as muitas modalidades esportivas organizadas para as turmas de ACD (futsal, handebol, voleibol, etc...), o basquetebol<sup>6</sup> foi escolhido como conteúdo/modalidade a ser observado devido à ligação histórica, afetiva e cultural que a cidade de Franca/SP tem com este esporte.

A relação de Franca/SP com o basquetebol possui raízes antigas e solidificadas. As tabelas estão espalhadas pelas ruas e quadras da cidade, há um time profissional e torcida extremamente tradicionais no cenário nacional, além de uma categoria de base organizada, competitiva e reveladora de jogadores para a equipe principal (FONSECA et al., 2006).

---

<sup>5</sup> A dissertação de Luguetti (2010) mostra que existiam apenas quatro trabalhos científicos que discutem as turmas de ACD, sendo eles: SANTOS, A. L.; SIMÕES, A. C. A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**. V. 7, n. 1, p. 26-35, 2007.; SANTOS, A. L. P. **A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola**. 2003. 82p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.; SOARES, L. M. A. **Esporte escolar: concepções e práticas**. 2003. 133p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.; TEIXEIRA, D.; TEIXEIRA, R. T. S. O mundo-vida da criança na prática do esporte escolar. **Revista Ef Desportes**, v. 11, n. 99, 2006.

<sup>6</sup> No ano de 1891, o professor canadense James Naismith criou o basquete na cidade de Springfield, Massachusetts, com o objetivo de incentivar, dentro das aulas de Educação Física da Associação Cristã de Moços, a prática de atividade física através de um jogo motivante e interessante que pudesse ser realizado em local coberto, devido ao rigoroso inverno da localidade (FERREIRA; ROSE JÚNIOR, 2010). Segundo Coutinho (2007), o professor Naismith elaborou um jogo no qual o contato físico era pequeno, com grande senso coletivo e a bola utilizada era maior que a de outros jogos da época. O termo Basketball (bola no cesto) teve origem em razão do alvo do jogo em seus primórdios serem dois cestos de pêssegos posicionados a uma altura de três metros do solo. Inicialmente, o número de jogadores em cada partida podia variar entre três e 40 participantes por equipe. No ano de 1897, foi estipulado um número de cinco jogadores por equipe (FERREIRA; ROSE JÚNIOR, 2010). Desde então muitas regras sofreram alteração, no sentido de adequá-las a evolução técnica, tática e física da modalidade, porém sem modificar a essência do jogo (COUTINHO, 2007). No Brasil, a modalidade foi apresentada pelo professor Auguste F. Shaw, no ano de 1896, no Colégio Mackenzie, em São Paulo. Trinta e oito anos após a sua chegada em território nacional foi fundada a Federação Brasileira de Basquetebol, que quase uma década depois, em 1941, foi substituída pela Confederação Brasileira de Basquetebol (COUTINHO, 2007).

Nesta cidade de aproximadamente 316 mil habitantes, localizada no nordeste do estado de São Paulo e reconhecida como a capital do sapato masculino, o basquete teve sua primeira aparição em 1908, introduzido por um grupo de estudantes.

Em 1917, através do primeiro técnico de bola ao cesto da cidade, David Carneiro Ewbank, originou-se o Clube Atlético Franca (ALEIXO, 2015a).

Desde então, o clube de basquetebol alterou seu nome diversas vezes, por conta de empresas patrocinadoras que financiaram a equipe profissional. Apesar das muitas alterações no nome, há na cidade uma compreensão de que sempre se tratou da mesma equipe, do mesmo clube, do mesmo símbolo representativo. Segundo Aleixo (2015a), o atual Franca Basquete é o único clube brasileiro com uma história de 50 anos ininterruptos de participações em campeonatos estaduais, nacionais e internacionais. É considerado ainda o clube mais vitorioso e tradicional do Brasil. Por conta dessa tradição que Franca é conhecida como a capital nacional do basquete masculino<sup>7</sup>.

Para Tubino (1996), é preciso oferecer nas escolas e no arcabouço de formação esportiva de uma localidade, modalidades que respeitem, protejam e valorizem raízes e heranças culturais, para com isso, resgatar e preservar a identidade cultural do lugar.

Devido a essa ligação histórica e a imensa valorização cultural que tal conteúdo apresenta no contexto francano, é que se justifica a escolha dentre as várias modalidades ofertadas em turmas de ACD, oportunizando espaços para a discussão e a problematização das relações que professores(as) da cidade estabelecem com esse conteúdo, para, a partir desta modalidade esportiva desenvolver as habilidades e competências necessárias para que os(as) alunos(as) possam usufruir, partilhar, produzir, reproduzir, criticar e transformar esse elemento da Cultura de Movimento.

---

<sup>7</sup> A cidade possui um Ginásio que foi inaugurado em 19 de janeiro de 1975 com o nome de Ginásio Poliesportivo de Franca, com a capacidade para 3.500 pessoas. Em 1996, teve sua área ampliada para 7.000 pessoas e foi reinaugurado com o nome do notável incentivador do basquete francano, Pedro Murila Fuentes e carinhosamente apelidado de Pedrocão (ALEIXO, 2015b).

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 OBJETIVOS GERAIS

Analisar as propostas pedagógicas elaboradas e aplicadas em escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio de Franca/SP, relacionadas com a modalidade esportiva basquetebol, nas turmas masculinas de Atividades Curriculares Desportivas em relação ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

### 1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os documentos que regulamentam as ACD e os planos de trabalho relacionados às turmas de basquetebol dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.
- Interpretar o conteúdo do discurso dos(as) professores(as) quanto à prática pedagógica das turmas de ACD, na modalidade Basquetebol masculino, na cidade de Franca/SP.
- Observar e refletir sobre a atuação dos(as) professores(as) nas aulas ministradas para as turmas de ACD, na modalidade Basquetebol masculino, na cidade de Franca/SP.

## 2 O CURRÍCULO ESTADUAL PAULISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No final do século XX e início do século XXI, as mudanças no acesso ao conhecimento e as novas exigências do mercado de trabalho, em função da globalização, inovações tecnológicas, fizeram com que a educação, que almeja ser de qualidade, ganhasse novas diretrizes frente aos desafios estabelecidos pela sociedade (MARCÍLIO, 2005).

O acesso à escola na década de 1990 obteve um crescimento significativo em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, apontando para a expansão do processo de universalização<sup>8</sup> deste sistema. Para Sonnevile (2005) o Ministério da Educação deixava de planejar a política educacional pelo topo da pirâmide e passava a organizá-lo pela base, ofertando o Ensino Fundamental a todas as crianças brasileiras.

Na linha de frente desse processo universalizador do ensino e de estreitamento de relações entre avanços tecnológicos, novas exigências de mercado e os novos horizontes conteudísticos e metodológicos para a educação, o governo de São Paulo, no ano de 1995, introduziu os sistemas de Ciclos (Ciclo I, de 1ª à 4ª série e o Ciclo II, de 5ª à 8ª série) no Ensino Fundamental, também com o intuito de enfrentar os problemas de repetência e atraso escolar. De acordo com Marcílio (2005) e Sonnevile (2005), tais problemas foram ocasionados pela desigualdade social e democratização do ensino juntamente com o despreparo do sistema educacional vigente. Neste contexto, houve orientação para uma mudança na perspectiva da avaliação da aprendizagem do aluno, antes seletiva e excludente e agora diagnóstica, processual/contínua, cumulativa, participativa e formativa, no sentido de balizar a aprendizagem em cada Ciclo de Ensino.

Neste mesmo sentido, Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve servir como suporte da ação educativa e deve estar sempre a serviço da mesma, objetivando o alcance dos resultados planejados e desejados em âmbito escolar. Para Marcílio (2005), a mudança na avaliação favoreceu alterações na prática do ensino, na escola e na gestão escolar. Esta nova gestão da escola deveria ser

---

<sup>8</sup> Um dos objetivos do processo de universalização do ensino no Brasil era de fornecer o acesso ao Ensino Fundamental a todas as crianças brasileiras, com isso, 97% das crianças de 07 a 14 anos frequentavam a escola em 2001 (MARCÍLIO, 2005).

fundamentada, segundo o autor, na autonomia, na competência técnica, na liderança pedagógica, na capacitação dos(as) professores(as) e na participação da comunidade escolar.

No entanto, Darido et al. (1999) revelam que mesmo com as atenções de professores(as) e pesquisadores(as) voltadas para a estruturação do Ensino Fundamental, entendido como primeiro caminho para uma proposta ampla de democratização do acesso ao ensino, existiam questões que dificultavam estas intenções e que, aparentemente, estavam longe de soluções relevantes.

No que se refere à Educação Física no contexto escolar, a partir da implantação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, passou-se a exigir que a disciplina fosse integrada à proposta pedagógica da escola, se transformando em componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996)<sup>9</sup>.

A partir de então, desencadeou-se um longo e intenso processo de regulamentação para a área da Educação Física. Em 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física para o 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental. No ano seguinte, foram lançados os documentos relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série) com uma concepção de Educação Física Escolar mais ampla do que as propostas hegemônicas da época (DARIDO et al., 2001; KOLYNIK FILHO, 2012).

Preparadas por um grupo de pesquisadores(as) e professores(as) de universidades brasileiras, os Parâmetros Curriculares tinham como função principal o auxílio na elaboração curricular dos estados e municípios, voltada para a constante reflexão de propostas educacionais existentes (DARIDO et al. 2001).

Segundo Kolyniak Filho (2012), este documento (PCNs) foi imprescindível para o reconhecimento da disciplina Educação Física Escolar como componente curricular, através do estabelecimento das dimensões de conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais. Além disso, o documento direcionou os objetivos gerais e

---

<sup>9</sup> O§ 3º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases, ao passo em que torna obrigatório o ensino de Educação Física na Educação Básica também há torna facultativa nos cursos noturnos. A Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003 veio regulamentar esta prática facultativa ao aluno(a), por exemplo nos casos em que o(a) estudante cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 horas, tenha mais de 30 anos de idade ou tenha prole.

específicos da área para a “[...] construção de conhecimentos sobre a *cultura corporal de movimento* e a discussão de valores coerentes com a visão de cidadania expressa na própria LDB” (KOLYNIAC FILHO, 2012, p.11).

Esse tipo de estrutura curricular passou a se fazer presente, no ano de 2008, em propostas dos estados de Minas Gerais, Pernambuco e, principalmente, São Paulo (KOLYNIAC FILHO, 2012).

A elaboração da proposta curricular paulista teve início no ano de 2007, com a realização de um levantamento do acervo documental e técnico-pedagógico, e de um processo sistemático de consulta, verificação e divulgação de práticas pedagógicas através das próprias escolas e professores(as). Desde então, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou um projeto que visava a elaboração de um currículo para os níveis de Ensino Fundamental – Ciclo II e Médio e que auxiliasse o trabalho pedagógico e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2008).

Nas palavras da Secretaria de Educação paulista, pretendia-se mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidisse diretamente na organização da escola e das aulas como um todo (SÃO PAULO, 2008).

O documento apresentava também outro objetivo fundamental, que era o de garantir a todos uma base comum de conhecimento e de competências na intenção de que as escolas estaduais paulistas se articulassem como uma rede.

Este conjunto de unidades escolares, interconectado pelo currículo, teria como fundamento comum a promoção de uma educação orientada para a construção da identidade, a ação autônoma, a ação solidária com relação ao outro e a incorporação da diversidade voltada para a atuação e inserção do cidadão na sociedade, nos meios de produção e nas dimensões sociais, tecnológicas, científicas, econômicas e políticas da vida cultural (SÃO PAULO, 2012).

Assim, o conceito de educação formal idealizada por esta estrutura curricular se alicerçava em alguns princípios centrais, quais sejam: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a

articulação das competências para aprender; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação com o mundo do trabalho.

O conceito de currículo emerge como espaço de cultura, como “[...] a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanística transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

Esta conceitualização corrobora com o pensamento de autores acerca do mesmo tema, como Moreira e Candau (2007, p. 21) que entendem currículo como o “[...] conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares”, e também as experiências escolares que se desenrolam ao redor do conhecimento e das relações sociais partilhadas.

O documento estadual (SÃO PAULO, 2012, p. 13) indica ainda que “[...] todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar”. Sendo assim, as atividades “extraclasse”, ou atividades realizadas no contra turno escolar também fazem parte do currículo que deseja articular cultura e conhecimento.

Outras instituições de ensino, também adotam visão semelhante, como é o caso do Referencial Curricular da Rede Municipal de ensino de Franca (BRASIL, 2009, p.12), que concebe o currículo como:

[...] o conjunto das oportunidades e experiências disponibilizadas ao educando para o seu crescimento integral. O currículo é compreendido como um processo coletivo, discernido em diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar, sendo selecionado saberes, competências, conhecimentos, habilidades.

Neste mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 24) afirmam que:

[...] o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

Para Eyng (2010, p.9) o currículo escolar, consolidado no projeto pedagógico, “é a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula”.

Fica evidente a força do currículo como espaço de diálogo entre os atores envolvidos no contexto escolar, os quais expressam o conjunto de saberes, conhecimentos, conteúdos, habilidades e competências que serão ensinados e aprendidos. Estruturado na forma de um documento, o currículo serve de amparo para a organização de um ciclo de estudos por parte dos professores(as), cuja sequencia didática se pauta na continuidade, na coerência e no próprio contexto de sociedade que o legitima.

Neira (2011) afirma que não podemos desconsiderar a força da proposta curricular estadual. Influenciado pelo estudo de Bernstein (1998), Neira (2011, p. 23) indica ainda que: “[...] os currículos escritos, embora inicialmente menosprezados pela comunidade docente tendem a gradativamente legitimar os conteúdos relacionados, mesmo que sejam recontextualizados pelos professores”.

Todas essas concepções sobre o conceito de currículo indicam que o mesmo é um processo político, histórico, cultural e social, ao realizar uma seleção histórica que expressa um tipo de compreensão política de mundo, mergulhada em um processo social complexo e em constante mudança que representa as aspirações da sociedade que o vivencia e o pratica.

Dessa forma, o Currículo de São Paulo estabelece como princípio básico o direito a todos de construir um conjunto essencial e basilar de competências, no contato com o contexto escolar, no decorrer da Educação Básica. No entanto, a escola deve se adequar e se diversificar para atender a heterogeneidade de seus alunos, preparando-os para as responsabilidades colocadas pela sociedade.

Perrenoud (1999, p. 7) entende competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor afirma que para a construção de competências deve-se identificar e selecionar os conhecimentos pertinentes, mobilizando os recursos cognitivos, afetivos, sociais, físicos, entre outros disponíveis para a resolução de uma situação problema.

Fica evidente que as ideias acerca do conceito de competência utilizadas pelo Currículo Oficial de SP corroboram com as de Perrenoud (1999), uma vez que para o documento oficial paulista (SÃO PAULO, 2012, p. 14), competências “[...] caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades”.

Portanto, valorizar um currículo que promove o desenvolvimento de competências acarreta em estimular os recursos múltiplos do(a) aluno(a) através da mobilização de estratégias, conteúdos, métodos e mediações por parte dos(as) professores(as), referentes à sua disciplina ou área de conhecimento (SÃO PAULO, 2012).

O conceito de escola como uma instituição educacional que detêm e ensina o conhecimento é alterada para a de uma escola que aprende a ensinar, mantendo envolvidos neste processo todos os atores da comunidade escolar, como: equipe gestora, professores(as), alunos(as), pais, funcionários(as), entre outros (FREIRE, 1996; SÃO PAULO, 2012).

Este deslocamento de eixo do processo educativo recaiu sobre a prática pedagógica do(a) professor(a) no sentido dele não ser mais a figura que ensina para se tornar um(a) mediador(a) e facilitador(a) do processo de ensino aprendizagem de cada aluno(a). Dessa maneira, questões como aprender a estudar, a buscar o conhecimento e a lidar e resolver situações problemas ganham importância e devem ser exercitadas por alunos(as), professores(as), equipe gestora e comunidade escolar.

Tal mudança não tem a intenção de descaracterizar o comprometimento da escola com a construção e a transformação dos saberes ao longo da vida dos(as) estudantes, mas sim, a de sistematizar um conhecimento produzido socialmente de direito de todos (PERRENOUD, 1999; BRASIL, 2013).

Para esta concepção de ensino, o conhecimento coletivo e as interações entre a “comunidade escolar aprendente” são valorizadas, no sentido de proporcionar um ambiente de aprendizagem de qualidade e à altura de seu tempo.

Em âmbito nacional o Ministério da Educação (MEC), através dos PCNs, salienta a importância do dever da escola de promover novas competências e novos saberes, condicionados pela transformação na relação entre o conhecimento e o trabalho nos dias atuais. Dessa maneira a competência de aprender a aprender ganha relevância no processo de educação permanente (BRASIL, 1997).

No entanto, Saviani (2007) alerta para a vinculação desta noção do aprender a aprender com as demandas de um mercado mundializado e imprevisível. É necessário aprender a aprender, menos no sentido de adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo e cumprir um papel social em benefício do coletivo e mais para garantir que cada um desenvolva seu potencial de adaptabilidade e empregabilidade em um mundo dinâmico e competitivo.

Ainda assim, é através da articulação dos princípios centrais citados acima que o COESP busca operacionalizar uma educação formal de qualidade, associando uma base comum de conhecimentos às habilidades e competências estabelecidas no próprio referencial.

Tais conceitos estão expressos em Textos Centrais<sup>10</sup> para as quatro áreas de conhecimento - Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e Códigos – e tais textos desdobram-se em outras publicações para cada disciplina escolar. A Educação Física, componente disciplinar da área de Linguagens e Códigos possui, portanto, um referencial específico construído em articulação com o texto geral do campo das Linguagens ao qual pertence.

Outros documentos, os Materiais de Apoio, direcionados aos professores(as) e aos alunos(as) compõem essa base curricular: *Caderno do Professor*, elaborado em 2008 e *Caderno do Aluno*, elaborado em 2009. Organizados por disciplina/série(ano)/bimestre, esses documentos apresentam sugestões de situações de aprendizagem com o intuito de nortear o trabalho pedagógico do(a) professor(a) no trato dos conteúdos disciplinares específicos, habilidades, competências, avaliações, recuperação, métodos e estratégias de atuação relacionadas a aprendizagem dos(as) alunos(as) (SÃO PAULO, 2012).

---

<sup>10</sup> Para este trabalho, o termo Textos Centrais diz respeito aos referenciais curriculares das quatro áreas de conhecimento determinadas pela SEE e seus desdobramentos para cada disciplina da grade escolar. O termo Materiais de Apoio, por sua vez, é utilizado para referir-se ao conjunto de Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno.

Novas edições dos *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno* foram estruturadas para o período 2014-2017. Antes organizados em quatro volumes bimestrais, a atual edição foi repensada em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio (SÃO PAULO, 2014c).

Nesse sentido, com o auxílio desses Materiais de Apoio ao Currículo, espera-se que professores(as) e alunos(as) tenham condições de rever e traçar novas significações do que foi experienciado no processo de aprendizagem.

É, portanto, nesse amplo e diversificado aparato documental (Textos Centrais e Materiais de Apoio) que se apresenta o COESP, com seus princípios orientadores para uma escola preparada para promover as competências necessárias ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo atual, sugerindo diretrizes que balizem a prática educativa, no sentido de tornar as escolas aptas a preparar seus alunos(as) para o quadro apresentado pela sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2012).

No entanto, um conjunto de discursos críticos à proposta e sua organização concreta nos Materiais de Apoio vem surgindo desde sua implementação. Neira (2011), por exemplo, aponta para uma importante contradição entre os conteúdos selecionados e as atividades propostas para trabalhá-los em sala e os princípios de autonomia e formação de cidadãos críticos capazes de transformar o mundo em que vivem.

[...] uma rápida análise dos Cadernos do Professor deixa transparecer o foco na formação de um sujeito em conformidade com a sociedade que está aí. As competências e habilidades que pretende desenvolver por meio dos conteúdos relacionados agregam significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções. (NEIRA, 2011, p. 26)

De acordo com este autor, os materiais de apoio que compõem o arcabouço instrumental o COESP (Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno) tornaram-se referências mais concretas para os profissionais de Educação Física do que os textos gerais que fundamentam o currículo estadual. Para Neira (2011), os(as) professores(as) recorrem com muito mais frequência a esses Materiais de Apoio

para compor sua prática pedagógica no âmbito das orientações traçadas pela COESP, instrumentalizando o dia a dia em sala de aula, de maneira dissociada do documento curricular norteador.

A implantação destes Materiais de Apoio e dos Textos Centrais foi a iniciativa de maior impacto proposta pelo Programa São Paulo Faz Escola<sup>11</sup>, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Porém, é preciso atentar para a possibilidade desses materiais se tornarem os únicos recursos para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e elaboração das aulas, fazendo dos(as) professores(as) “reféns” desse material didático e restringindo seu processo de criação e adequação à realidade de cada contexto escolar (NEIRA, 2011).

Ainda segundo esse autor, a fim de minimizar os efeitos negativos da implantação da proposta curricular, considera-se necessária à promoção de formação continuada para os professores da rede que aborde temas e que discutam os conteúdos e as possibilidades de atuação autônoma desses profissionais em diversos cenários das diferentes realidades de cada escola.

## 2.1 O CURRÍCULO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar do COESP buscar dar conta de todo o Ensino Básico (Anos Iniciais, e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), os textos oficiais destinados à Educação Física restringem-se aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio<sup>12</sup>.

O Currículo estadual para a Educação Física defende que, em âmbito escolar, a disciplina deve ser trabalhada de acordo com grandes eixos de conteúdo

---

<sup>11</sup> De acordo com o portal eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) o Programa São Paulo Faz Escola, criado em 2007, se refere à implantação de um currículo único para a rede pública estadual, na qual todas as mais de 5.000 escolas que a compõem, juntamente com os(as) alunos(as) participantes, recebem o mesmo material didático e seguem um mesmo direcionamento para os planos de aula.

<sup>12</sup> A matriz curricular que referencia o currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental trata apenas de Língua Portuguesa e Matemática. Propostas não oficiais para a Educação Física para este Ciclo foram elaboradas pela SEE e vem sendo disseminadas de maneira informal de acordo com as determinações de cada Diretoria de Ensino, mas como não constam das publicações oficiais chanceladas pelo Governo do Estado, não serão analisadas neste trabalho. Para acessar a matriz curricular dos Anos Iniciais de Língua Portuguesa e Matemática, ver: São Paulo Programa Ler e Escrever, disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx> Acesso em: 15 de outubro de 2015.

abarcados e expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica, de modo que sejam organizados e sistematizados pedagogicamente como saberes escolares relacionados às construções corporais humanas (SÃO PAULO, 2012; BETTI et al, 2014).

A respeito da organização dos conteúdos básicos para a Educação Física, o currículo oficial espera que durante os anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos experimentem um farto grupo de vivências de Se-Movimentar, ampliando seu repertório relacionado à Cultura de Movimento (SÃO PAULO, 2012).

Já para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento aponta para a ênfase dos significados, sentidos, intencionalidades e contextos presentes nas experiências do Se-Movimentar, ligadas aos conteúdos clássicos da Educação Física. Ou seja, espera-se que todo o repertório adquirido, a respeito da Cultura de Movimento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja ampliado, diversificado, aprofundado e sistematizado nessa nova etapa, justamente para que os(as) alunos(as) estabeleçam relações mais complexas presentes nos eixos de conteúdo da Educação Física e possam ressignificar as experiências vividas anteriormente, como praticante ou como espectador(a) das representações desta parte da cultura humana (SÃO PAULO, 2012; BETTI et al, 2014). Espera-se também que os(as) estudantes realizem correlações entre os eixos de conteúdo e as temáticas relacionadas ao organismo humano, à saúde e ao movimento, como expressa a figura 1:

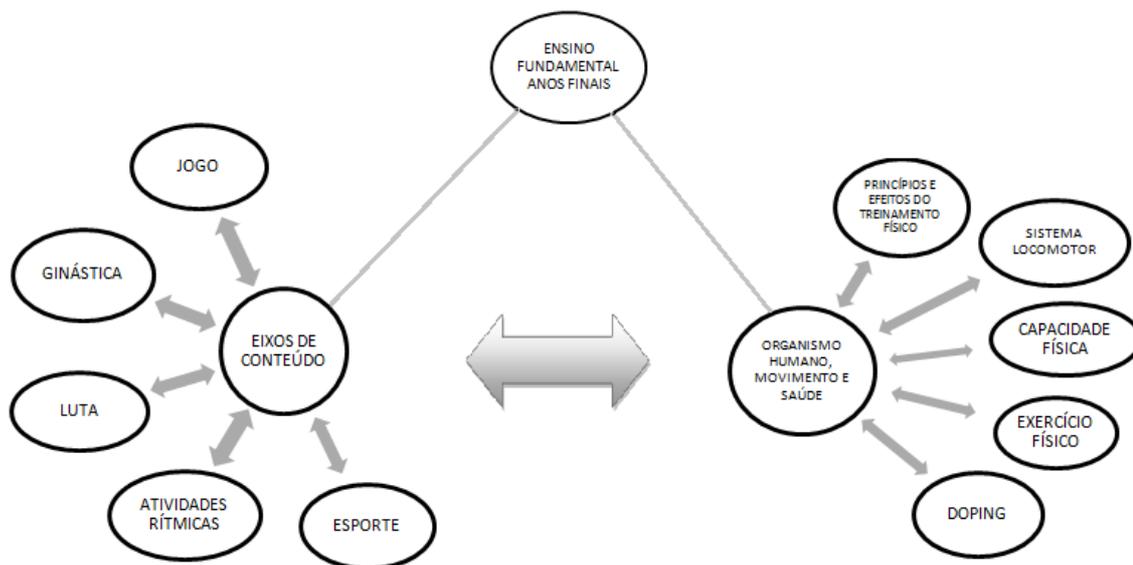


Figura 1 – Relação entre eixos de conteúdo e organismo humano, movimento e saúde (Adaptado SÃO PAULO, 2012).

Um exemplo dessa correlação seria contrastar as múltiplas experiências de saltar nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as experiências do salto em altura e do salto em distância, referentes à modalidade esportiva do atletismo; ou então, relacionar as experiências de passe com as mãos de bolas de pesos e tamanhos variados, presentes nos jogos e atividades desenvolvidos nas séries iniciais com os elementos capitais para a prática do basquete; ou até mesmo, contrapor as vivências relacionadas às lutas, através dos jogos de equilíbrio, de imobilização e exclusão de um determinado espaço, com elementos característicos das modalidades esportivas associadas às lutas, como o judô, o caratê, a capoeira, entre outros.

No Ensino Médio, o COESP destaca a importância da articulação entre os eixos de conteúdo da Educação Física e os eixos temáticos<sup>13</sup> atuais e significantes em nossa sociedade (figura 2), tornando a Educação Física uma área de maior relevância para os alunos durante sua escolarização e vida cotidiana. O currículo caminha para o desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes, por meio da promoção de discussões e enfrentamentos de temas relevantes à cultura juvenil, a

<sup>13</sup> Temas relevantes da nossa época, referentes à nossa sociedade, ligados a conhecimentos relativos ao corpo e a saúde, preconceito, mídias, o lazer e o trabalho, entre outros.

fim de que os(as) jovens possam intervir e transformar o mundo em que vivem (SÃO PAULO, 2012).

O próprio currículo paulista indica alguns exemplos temáticos a serem trabalhados pela disciplina que evidenciam essas discussões, como o preconceito racial nos esportes e a discriminação contra portadores de deficiências em atividades esportivas.

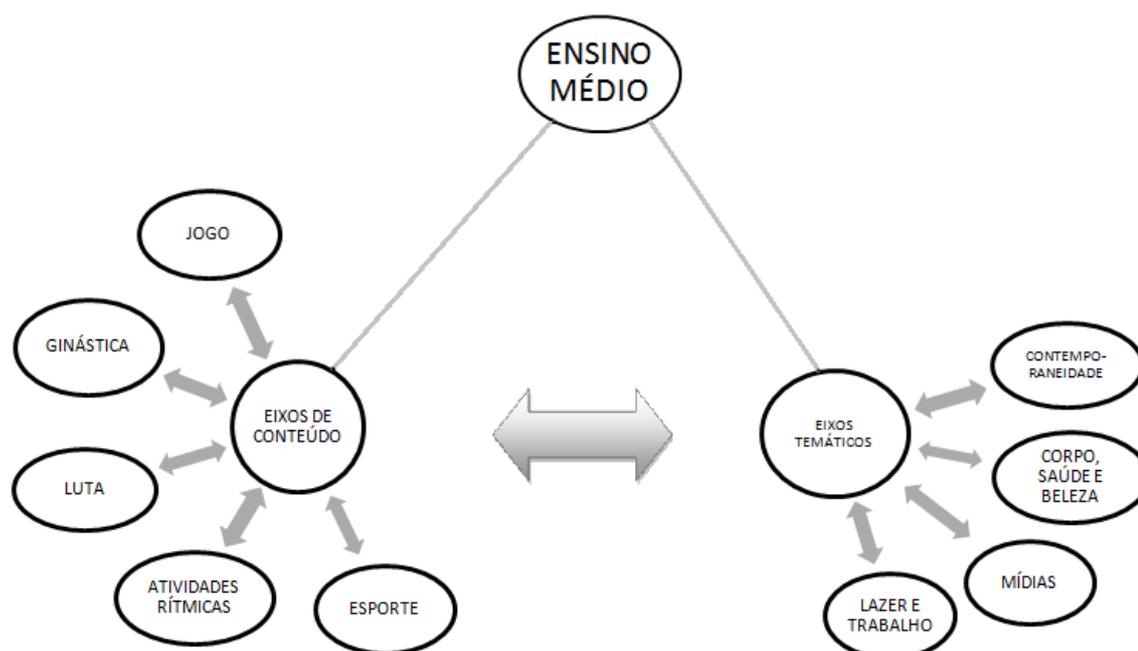


Figura 2 – Relação entre eixos de conteúdo e eixos temáticos (Adaptado SÃO PAULO, 2012).

Sobre o método de ensino-aprendizagem dos conteúdos referentes à Educação Física, o currículo paulista estabelece um compromisso de articulação com as necessidades e aspirações de aprendizagem dos(as) alunos(as), tendo como referência principal as competências e habilidades relativas à Cultura de Movimento a ao Se-Movimentar (SÃO PAULO, 2012).

No Ensino Fundamental - anos finais busca-se, através dos eixos de conteúdo relativos a esse componente curricular, desenvolver as habilidades de identificar, reconhecer, relacionar e analisar durante esse ciclo de aprendizagem.

Já no Ensino Médio, espera-se o desenvolvimento de habilidades como apreciar, elaborar e intervir através da articulação entre os eixos de conteúdo e os

eixos temáticos e que estas sirvam para a estruturação da autonomia e autocrítica do(a) estudante (SÃO PAULO, 2012; BETTI et al, 2014).

Estas concepções acerca da organização do conhecimento da Educação Física, coadunam-se com discursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais do movimento humano, os quais buscam transcender as explicações Naturais e Biológicas, atribuindo a esta área epistemológica características do estudo como um fenômeno cultural (MENDES; NÓBREGA, 2009).

No mesmo sentido, Daólio (2010) contribui ao dizer que o conjunto de ações, movimentos, posturas e atitudes corporais são representações de valores e princípios culturais. Para o autor, atuar no corpo do indivíduo que se insere na sociedade corresponde atuar na própria sociedade. Nesse sentido, a Educação Física como uma das práticas institucionais relacionadas ao corpo humano, deve em todos os seus âmbitos direcionar a sua atuação para este contexto, considerando o homem como um sujeito cultural e social.

Para o COESP, a Educação Física deveria ter o seu propósito repensado e essas alterações deveriam ser incorporadas nas ações educativas, sem dar as costas para a tradição da área produzida pelos(as) professores(as), buscando a ampliação e qualificação do sentido e alternativas de sua atuação (SÃO PAULO, 2012).

Este enfoque cultural da área de conhecimento da Educação Física é corroborado por autores(as) que criaram termos na tentativa de organizar os objetivos da Educação Física Escolar como disciplina curricular, valorizando as relações sociais das práticas corporais de movimento e superando assim, perspectivas biologicistas, higienistas, naturalistas e mecanicistas.

Dentre os termos criados neste intuito, Kunz (2006) no ano de 1991, propõe a expressão “Cultura do Movimento”, que se refere às atividades do movimento humano que são produzidos e reproduzidos pelo homem que possui sua própria conduta, seu comportamento e se expressa através do Se-Movimentar.

De acordo com essa abordagem, o autor passa a transferir o foco para o ser humano que se movimenta, carregado de significações e intencionalidades culturais

e não mais para o movimento descontextualizado, padronizado e normatizado (KUNZ, 2006).

No mesmo ano (1991), o grupo de pesquisadores(as) denominado como Coletivo de Autores (2009) sugeriu o termo “Cultura Corporal” para a definição do conhecimento referente à Educação Física praticada pedagogicamente em âmbito escolar.

Estes(as) autores(as) apresentam o termo como:

[...] o acervo de formas de representações de mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).

A este respeito, Kunz (2006, p. 20) questiona a expressão “Cultura Corporal” por acreditar que não exista “nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal”. Tal expressão daria margem a pensar que existiriam também outras culturas mentais e espirituais, o que indicaria uma concepção dualista de homem, segundo a qual algumas atividades fariam parte da “cultura corporal”, como o esporte ou o jogo, e outras pertenceriam à “cultura intelectual”, como a leitura, causando uma distinção refutada pelo autor. Kunz (2006) indica que as ideias geradoras da expressão reforçam a construção cultural pelo movimento humano.

Betti (1992) na tentativa de superar a dicotomia existente entre a educação do movimento e educação pelo movimento estabeleceu uma relação dialética entre esses dois aspectos que fazem parte da cultura física, criando outro termo, posteriormente denominado de “cultura corporal de movimento”.

Para Betti e Zuliani (2002, p. 75), a cultura corporal de movimento aportaria uma visão mais ampla da cultura corporal e esportiva e segundo os próprios autores a Educação Física deveria:

[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida.

É possível afirmar que dentre os termos citados acima, que abarcam os conteúdos relacionados à Educação Física, o COESP<sup>14</sup> se coaduna com as definições estabelecidas por Betti e Zuliani (2002) referentes à cultura corporal de movimento.

No documento oficial, o termo é apresentado como “Cultura de Movimento” e se refere às diferentes manifestações corporais e de movimento que se expressam de diversas maneiras e estão relacionadas ao jogo, ao esporte, à ginástica, à luta e às atividades rítmicas (SÃO PAULO, 2012).

Ressaltando que se trata de indivíduos imersos na Cultura de Movimento, que se movimentam em contextos diversos, sendo estas ações carregadas de significações, intencionalidades, emoções, desejos e possibilidades, o COESP incorporou a expressão Se-Movimentar, na qual o “Se” é propositalmente alocado antes do verbo no intuito ressaltar o sujeito como autor de seus próprios movimentos (SÃO PAULO, 2012).

Esse tratamento dado ao movimento vem na perspectiva de superar as ações de regulamentação e padronização presentes em atividades nas quais as vivências subjetivas das sensações (medo, alegria, esperança) dos alunos não são consideradas e o movimento deixa de ser encarado apenas pela sua função técnica (KUNZ, 2006). Dessa maneira, ganha relevância a contextualização desse movimento e suas relações em âmbito afetivo, social, cognitivo e técnico.

Kunz (2006) alerta para a importância do tratamento da tematização da linguagem dentro das aulas de Educação Física, tanto da linguagem verbal, quanto mais da linguagem do “ser corporal”, que para o autor é entendida como o diálogo do se-movimentar com o mundo.

De acordo com esse autor (KUNZ, 2006, p. 66):

“[...] percebendo-se a relação do mundo vivido enquanto mundo de movimento, pode-se compreender a importância do se-movimentar do homem na constituição de uma relação muito especial de homem mundo”.

---

<sup>14</sup> Mauro Betti é um dos autores do COESP, também assinam o documento Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daólio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

Neste sentido, Trebels (1992), caracteriza o se-movimentar enquanto âmbito onde a unidade primordial de Homem e Mundo tem espaço para se manifestar.

Diante disso, Kunz (2006) afirma que uma realidade pedagógica do movimento e do esporte só se manifesta de forma integral nas situações em que o se-movimentar estabelece relações entre as experiências socioculturais e o meio que o rodeia.

Ao eleger tais conceitos, fica clara a posição do COESP como uma tentativa de superação da prática descontextualizada na disciplina de Educação Física e um apontamento para a incorporação crítica da Cultura de Movimento, através do desenvolvimento de atividades sistematizadas sugeridas no próprio Currículo e em seus Materiais de Apoio. Sob esta perspectiva, objetiva-se ofertar aos estudantes situações de aprendizagem que favoreçam a promoção da autonomia e o aperfeiçoamento da capacidade de intervenção e transformação do acervo produzido pelo homem relacionado à Cultura de Movimento (SÃO PAULO, 2012).

A respeito do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, Liba (2012) indica que o documento permite ao aluno a conquista de um “conhecimento poderoso” adequado para a ampliação de suas relações no âmbito da cultura corporal de movimento, justamente por propor uma aproximação das conexões entre o “saber fazer” (prática) e o “saber sobre o fazer” (teoria).

No próximo capítulo, os holofotes são dirigidos ao tratamento do conteúdo esporte dado pelo Currículo do Estado de São Paulo, juntamente com o confronto de outros autores que debatem sobre o tema. Uma atenção especial será dirigida à abordagem do esporte coletivo pela matriz curricular. Por fim, o contexto das turmas de ACD será abordado mais detidamente a luz dos textos legais que regulamentam sua existência.

### 3 O ESPORTE E SUAS RELAÇÕES COM O COESP

O fenômeno esportivo, aqui entendido como um dos maiores acontecimentos sociais do século XX, carregado de características plurais, complexas, transdisciplinares, multifacetadas e heterogêneas, é voltado às vivências corporais valorizadas, cultural e socialmente, balizadas pela intencionalidade, regularidade e controle de sua prática (MOREIRA; BENTO, 2014).

A Educação Física, como área de conhecimento e como componente curricular, deve se preocupar em problematizar como o esporte pode ser apresentado e difundido dentro do ambiente escolar como conteúdo pedagógico, indicando relações possíveis com suas variadas formas de manifestação (ASSIS, 2005).

De acordo com alguns autores que tratam da Pedagogia do Esporte, o fenômeno esportivo estabelece relações com o ambiente e a sociedade em que está inserido, através das expectativas, objetivos, limitações e possibilidades de seus atores, conferindo um sentido próprio que difunde valores morais através de sua manifestação (ASSIS, 2005; STIGGER, 2005; MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

Os mesmos autores ressaltam o esporte como um universo único, com características específicas, porém que se desdobra em diversas e diferentes formas de manifestação, podendo muitas vezes assumir sentidos opostos.

Exemplos desses contextos diversos de manifestação do esporte são indicados por Marques, Gutierrez e Almeida (2008) ao citarem que uma mesma modalidade esportiva, como o basquete, pode ser usufruída e incorporada como prática recreativa, como atividade pedagógica ou como comercialização de um espetáculo.

Nesse sentido, toda manifestação esportiva entendida como um fenômeno complexo, pode se mostrar em diversos ambientes de prática sendo engendrada na inter-relação modalidade-sentido-ambiente que o caracteriza (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008).

A modalidade da prática se refere aos tipos de esportes e o que os caracterizam são as regras que as condicionam, as formas de disputa, sua história e as entidades reguladoras (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008).

Os sentidos da prática são aqueles relacionados às circunstâncias sociais, culturais e históricas de seus participantes e que abarcam as razões e os valores difundidos pela mesma, relacionados aos elementos intrínsecos e extrínsecos de recompensa ao grupo que o pratica, dando significados à cultura esportiva (STIGGER; SILVA, 2004).

De acordo com Marques (2007), o ambiente da prática, no sentido do âmbito social de sua realização e inserção, constitui-se nos meios profissional, não profissional e escolar.

Estas esferas inter-relacionadas conferem ao fenômeno esportivo um caráter complexo, que transmite valores, interferindo na formação humana. Um exemplo citado pelos autores, é que “uma atividade que transmita segregação e comparações objetivas se diferencia de outra que transmita inclusão e autovalorização” (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008, p.46).

Scaglia e Reverdito (2009, p. 17) estabelecem alguns questionamentos a respeito dessa significação atribuída ao esporte pela sociedade que o pratica, sendo eles: “que praticantes se formarão por meio da prática esportiva? Para que tipo de sociedade se formarão? Quem são os agentes transformadores? Que princípios pedagógicos e didático-metodológicos são usados em seu processo de ensino?”.

Portanto, é necessário que a área da Educação Física amplie a discussão sobre quais valores devem balizar a prática desportiva em seus diversos contextos, principalmente no âmbito escolar, para que este fenômeno não seja uma ferramenta de controle e alienação do Estado ou uma fábrica de símbolos lucrativos do mercado.

O presente estudo trata do ambiente escolar de uma maneira mais próxima, sem deixar de analisar a influência que outras formas de manifestação, como o esporte espetáculo (profissional) e o esporte de lazer, podem transmitir ao âmbito da escola.

De acordo com Bracht et al. (2003), o ensino do esporte no contexto escolar, no que diz respeito à formação cultural, não sofreu grande avanço. O autor ainda afirma que este tema deve possuir uma intenção pedagógica enquanto conteúdo a ser desenvolvido como parte da formação das subjetividades.

Para desenvolver perspectivas promotoras de subjetividades mais autônomas do conteúdo esporte pela Educação Física, Costa (2005) indica que o esporte na escola deve ser um instrumento utilizado, não para selecionar e excluir, mas sim para a socialização, integração, trabalho em grupo e participação de todos. Da mesma forma, o autor aponta que a prática desportiva, vivenciada na fase escolar, vinculada à formação da consciência crítica, conduzirá o aluno a chegar a idades avançadas, cultivando e partilhando da cultura esportiva e incorporando a sua prática, evitando o sedentarismo e conhecendo os limites de seu corpo.

Santana (2005) reforça a ideia de que raramente os propósitos educacionais são atingidos quando o modelo ligado ao rendimento esportivo e a busca por metas preestabelecidas de treinamento superar, como parâmetro da prática pedagógica, o desenvolvimento da autonomia, da descoberta e da compreensão de si mesmo.

Essa incorporação da prática cultural desportiva vivenciada e adquirida na escola pode ser o elemento importante para o cultivo ao longo da vida de momentos de lazer, quer seja para a socialização, alívio de tensão proporcionada pelo trabalho ou manutenção da saúde. Esse é um elo entre o esporte educacional e o esporte de lazer que a Educação Física, como área de conhecimento, se preocupa em estabelecer, dando suporte para que o indivíduo tenha condições de participar, organizar e usufruir do fenômeno esportivo em seus momentos de lazer.

Tal elo está presente na Lei Federal nº 9.615 de 1998, que define o esporte educacional como aquele praticado:

[...] nos sistemas de ensino e em outras formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

No que concerne à relação esporte educacional e esporte de alto rendimento, o COESP corrobora as intenções previstas na lei acima reproduzida, ao afirmar que a Educação Física deve se preocupar em oferecer aos alunos(as) vivências da

cultura esportiva de forma mais crítica, pois assim possibilita aos seus atores participar e intervir nesse fenômeno com mais recursos e de forma mais autônoma (SÃO PAULO, 2012). Ou seja, os(as) professores(as) da área devem desenvolver junto aos alunos(as) a compreensão que, nos esportes, o desempenho técnico e tático permite um confronto mais qualificado entre os(as) participantes, além de contribuir para a apreciação do espetáculo esportivo de maneira crítica, com o entendimento do contexto sociocultural que o envolve.

O COESP (SÃO PAULO, 2012, p. 227) exemplifica essa relação entre as manifestações educacionais e de alto rendimento do esporte:

Ao futebol, por exemplo, cresce-se àquela experiência irredutivelmente lúdica presente na sociedade brasileira (o 'brincar' de futebol), o significado/sentido do futebol como esporte, com suas regras, técnicas e táticas etc., que comporta tanto a experiência da 'prática', como o da assistência ao espetáculo futebolístico (presencial ou televisivo).

No mesmo sentido, Betti (1991), um dos autores do Currículo paulista, indica que o ensino do esporte deve versar sobre essas utilizações diversas, levando em conta tanto o aprendizado para a prática, como o aprendizado para o consumo crítico do fenômeno esportivo.

Betti (1991, p. 58) define como objetivo da Educação Física e do Esporte escolar:

[...] introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda sua vida [...]. Devem-se ensinar o basquetebol, o voleibol (a dança, a ginástica, o jogo...) visando não apenas o aluno *presente*, mas o cidadão *futuro*, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física Escolar, o esporte não deve restringir-se a um "fazer" mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um "compreender", um "incorporar", um "aprender" atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões a cultura esportiva (grifos do autor).

Paes (2006) também aponta para um tratamento pedagógico a ser conferido ao fenômeno esportivo na busca de uma relação mais aprofundada com o tema. Este tratamento pedagógico se compõe pela organização, sistematização, aplicação e avaliação dos procedimentos pedagógicos utilizados nos métodos de ensino-aprendizagem.

O mesmo autor indica uma preocupação com a elaboração de práticas pedagógicas centralizadas nos gestos técnicos, ou seja, sequências didáticas voltadas apenas para as repetições e decomposições dos movimentos, limitando a aprendizagem à prática do esporte em questão (PAES, 2006).

Filgueiras (2014) corrobora a ideia de não haver mais espaço para a metodologia tecnicista ou tradicional, ou seja, aquela centrada na reprodução e no aprimoramento dos gestos técnicos, nos processos de ensino aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos (JECs). Para esse autor, tais processos devem considerar a complexidade e imprevisibilidade que as modalidades coletivas apresentam aos praticantes, apontando para uma metodologia de abordagem sistêmica, na qual, a principal preocupação reside na solução de problemas através de tomadas de decisão por parte dos(as) alunos(as)/jogadores(as).

Dentre muitos autores que discutem as ideias, propostas e pressupostos didático-pedagógicos em pedagogia do esporte, Júlio Garganta e Claude Bayer são apresentados como fundamentais para a estruturação do COESP no que se refere ao tratamento do conteúdo dos Jogos Esportivos Coletivos.

Garganta (1995) é um dos teóricos que estipulou novos referenciais para o entendimento dos JECs, ancorado na abordagem sistêmica, para o entendimento do jogo em sua complexidade. Seus trabalhos auxiliaram na problematização de propostas anteriores e influenciaram novas proposições estabelecidas a partir do pensamento sistêmico (SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

De acordo com Garganta (1995; 1996), os JECs são entendidos como um ambiente caracterizado pela imprevisibilidade, aleatoriedade, dinamismo, complexidade e não linearidade de acontecimentos, pois: “é possível encontrar denominadores comuns a determinados jogos desportivos coletivos e assim agrupá-los de forma a possibilitar a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem coerente” (GARGANTA, 1995, p.17).

Os JECs podem ser classificados em um grupo de jogos que possuem uma mesma unidade estrutural, devido à similaridade de características, como a disputa de um implemento (a bola) por duas equipes que tentam progredir em direção ao

alvo adversário, enquanto protegem o próprio alvo das ações ofensivas da equipe adversária (GARGANTA, 2002).

Claude Bayer (1994), professor e estudioso francês da Pedagogia do Esporte, agrupa as modalidades esportivas coletivas em uma categoria única, quando afirma que todas possuem seis invariantes, a saber: uma bola, um espaço de jogo, companheiros de equipe, adversários, um alvo a atacar e outro a defender, e regras específicas a serem seguidas. Com base nessas invariantes, o autor determinou seis princípios operacionais de ataque e defesa, sendo os ofensivos: conservação individual e coletiva da posse de bola; progressão da bola e da equipe em direção ao alvo adversário; finalização em direção ao alvo. Já os defensivos são definidos como: recuperação da posse de bola; contenção da bola e da equipe adversária em direção ao próprio alvo e proteção do alvo.

Ancorado em Garganta (1995) e Bayer (1994), Daólio (2002), co-elaborador da COESP, salienta que por possuir essa estrutura comum, é possível sistematizar um tratamento pedagógico a todos os JECs, indicando uma teoria pautada em uma prática transferível nessas modalidades.

O Currículo estadual paulista afirma ainda que a vantagem de lidar com o esporte coletivo através desse prisma é evitar a especialização precoce em determinada prática esportiva e estimular nos(as) alunos(as) a compreensão das dinâmicas táticas presentes nessas modalidades, o que proporcionaria o aparecimento de ações mais inteligentes no sentido de solucionar as situações-problema que ocorrem no jogo (SÃO PAULO, 2014d).

Além disso, nesta perspectiva, os JECs não são retratados com a divisão e separação de suas partes, ou seja, limitando-os a repetição de fundamentos separados da tática do próprio jogo (GARGANTA, 1995).

Assim, nessa abordagem a **técnica** não se restringe somente à execução perfeita de um movimento específico para o jogo, mas se amplia ao conjunto dos modos de fazer necessários para sua prática; e a **tática** não se reduz ao sistema de jogo definido pelo professor, mas inclui as razões do fazer, que orientam as ações que a própria situação exige (SÃO PAULO, 2014d, p. 50, grifo do autor).

Garganta (1995) defende uma associação da dimensão técnica (modo de fazer) com a dimensão tática (razões do fazer) em um condicionamento recíproco,

formando uma unidade indissociável. Ou seja, neste contexto o modo de fazer (técnica) é solicitado em função das exigências impostas pela situação de jogo, tendo como parâmetros: o objetivo, o momento, o espaço e a forma da ação, durante a partida.

O mesmo autor reforça a ideia de que os JECs são caracterizados pelo aproveitamento do momento oferecido pela situação de jogo e que os condutores da aprendizagem são a tática e a estratégia (GARGANTA, 2006).

Para favorecer essa aprendizagem, o COESP centra-se no desenvolvimento de competências que transcendam a execução descontextualizada do jogo, devendo ser desenvolvidas ações que valorizam a captação de informação e a tomada de decisão para uma possível solução do problema situacional imposto (GARGANTA, 2006).

Portanto, cabe à Educação Física estimular os alunos a compreender a dinâmica tática do esporte coletivo, sabendo, numa situação real de jogo, qual a melhor tática tanto em termos individuais como coletivos. (SÃO PAULO, 2014d, p. 51)

A fim de desenvolver uma sistematização do processo de ensino aprendizagem sobre os JECs, Garganta (1995) elaborou uma metodologia centrada nas unidades funcionais dos esportes coletivos, as quais são especificadas em níveis de relação de complexidade crescente.

Os primeiros níveis básicos de relação tratam da importância do contato do(a) aluno(a) com a bola(eu-bola), seu manuseio, manipulação, drible, arremesso, passe e recepção e a necessidade do controle e domínio do implemento na intenção de alcançar o objetivo do jogo, ou seja, marcar pontos, gols, atingir determinado alvo (eu-bola-alvo), além da interação com um(a) ou mais colegas de equipe (eu-bola-colega). Nas primeiras unidades funcionais a relação de oposição de um adversário ainda não está presente.

A noção de enfrentamento aparece nos níveis: eu-bola-adversário e eu-bola-colega(s)-adversário(s), na qual, o(a) aluno(a) é estimulado a controlar a bola individualmente e/ou coletivamente estabelecendo um confronto com o(a) adversário(a) sem o objetivo da finalização em direção ao alvo.

O último nível de relação proposto é o eu-bola-colega(s)-adversário(s)-alvo que pode reproduzir o jogo formal ou completo, sendo que as ações coletivas de ataque e defesa, cooperação e oposição ficam evidentes (SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

Algumas atividades pautadas por essas unidades funcionais são sugeridas para as aulas regulares dos 7º anos do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, no Caderno do Professor, sendo elencadas algumas vivências para cada nível de relação, no ensino da modalidade basquetebol (SÃO PAULO, 2014d; SÃO PAULO, 2014e).

O COESP ressalta que a esses níveis de relação podem ser somadas algumas variáveis, como o número de companheiros(as) e adversários(as) em cada situação, a alteração de espaços de jogo e a possibilidade de isolamento do alvo para favorecer o processo de ensino aprendizagem (SÃO PAULO, 2014d).

Em outro esforço para direcionar o processo de ensino dos esportes coletivos que também ancora a proposta pedagógica paulista, Garganta (1995) indica quatro fases de desenvolvimento do jogo, a saber: anárquica, descentração, estruturação e elaboração. O autor afirma que a classificação dessas fases depende de três variáveis inseparáveis, sendo elas: a comunicação entre os(as) jogadores(as), a estruturação no espaço de jogo e a relação com a bola.

Na reelaboração promovida pela COESP, a partir dessa classificação de Garganta, a fase anárquica caracteriza-se pela comunicação predominantemente verbal entre os(as) jogadores(as) e a movimentação pelo espaço de jogo ocorre apenas ao redor da bola.

A fase da descentração é caracterizada pela descentralização da posse de bola, na qual o passe e o(a) companheiro(a) são valorizados. Ocorre também um maior preenchimento do espaço de jogo, porém a comunicação verbal ainda é a predominante.

Já na fase da estruturação, verifica-se um aumento da consciência e da presença de funções táticas, bem como da distribuição pelos espaços de jogo. Nesta forma mais elaborada, a movimentação tática fica aparente, ou seja, os(as) praticantes mesmo sem a posse da bola se deslocam seguindo uma função coletiva,

demonstrando uma comunicação e uma movimentação mais efetiva, tanto individual quanto coletivamente.

A partir desses conceitos norteadores, o COESP, em seus Materiais de Apoio, também orienta o(a) professor(a) a planejar o processo de ensino-aprendizagem, referente ao esporte coletivo na grade regular do Ensino Fundamental e Médio, respeitando as características e particularidades de cada bairro, escola e turma.

Tais orientações relacionadas ao conteúdo esportivo foram sistematizadas e destinadas a turmas regulares do sexto ano Fundamental ao terceiro do Médio. Na proposta de conteúdos para o sexto ano, as sugestões de esporte a serem trabalhadas são o futsal, o handebol, a ginástica artística e a ginástica rítmica. Para o sétimo ano, é sugerido o tratamento do atletismo, basquetebol, voleibol, ginástica artística e ginástica rítmica. No oitavo ano, são abordados o atletismo, uma modalidade coletiva que fica a critério de escolha do(a) professor(a) e outra individual ou coletiva que o(a) professor(a) verifique não ter sido contemplada nos anos anteriores. No nono ano do Ensino Fundamental, sugere-se uma modalidade coletiva escolhida pelo(a) docente e uma modalidade alternativa, como rúgbi, beisebol, badminton ou *frisbee*. Para o Ensino Médio, no primeiro ano, propõe-se basquetebol, ginástica rítmica e uma modalidade ainda não conhecida pelos(as) estudantes. No segundo ano, sugere-se a abordagem do tênis, de uma modalidade alternativa como o beisebol, o badminton ou *frisbee*. No terceiro ano, o Eixo de Conteúdo “Esporte” não é diretamente sugerido. Cabe ressaltar que o conteúdo esporte também é abordado sobre outras perspectivas, para além do enfoque técnico e tático. No nono ano do Ensino Fundamental, por exemplo, sugere-se que os(as) estudantes refitam sobre a organização de eventos esportivos e organizem campeonatos na escola. Já no terceiro ano do Ensino Médio, a temática dos esportes radicais aparecem como elemento disparador de reflexões sobre as práticas da juventude na contemporaneidade.

No entanto, há na escola outros espaços, para além das turmas regulares, em que o conteúdo esportivo é observado, analisado, vivenciado, como momentos de atividade sem regulação específica, como os intervalos ou as aulas vagas e as turmas de ACD.

Como o tratamento destinado ao ensino do esporte coletivo basquetebol nas turmas de ACD é objeto central deste trabalho, cabe explicitar, antes do início da análise, os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa.

## 4 MÉTODO

“A escola vista por dentro ainda é praticamente uma incógnita nos estudos de educação”

(MARCÍLIO, 2005, p.333).

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

Este trabalho se constitui como uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, valendo-se de observação direta de aulas, análise documental, questionário e entrevistas com professores de Educação Física, com a intenção de desvelar a prática pedagógica aonde ela acontece, ou seja no “chão da escola”.

De acordo com Gil (2002), pesquisas deste tipo caminham na direção de descrever e relacionar as características de determinada população ou fenômeno através de técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevistas, questionários, observações e documentos.

### 4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Franca/SP, localizada a 400km da capital, com uma população aproximada de 342.112 habitantes (IBGE, 2015), conhecida como a terra do calçado e do basquete masculinos.

Atualmente, a cidade possui 60 escolas estaduais, sendo 42 direcionadas ao atendimento do Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio. Dentre essas escolas, optamos por buscar junto a Diretoria de Ensino, na figura do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física, as escolas que haviam instituído as turmas de ACD na modalidade basquetebol masculino, no ano de 2015.

O município de Franca possuía oito turmas de ACD abertas na modalidade basquetebol masculino, no início do ano de 2015, sendo que seis delas pertencem à

categoria juvenil e duas na categoria infantil. Existia apenas uma turma de basquetebol feminino infantil em andamento, no início do período da coleta, porém a mesma não fez parte do estudo em questão, por não haver outras turmas do mesmo gênero que possibilitassem uma comparação no que concerne ao tratamento pedagógico dos(as) professores(as). Outras quatro turmas de basquetebol foram organizadas no final de 2015, sendo duas masculinas (uma mirim e infantil) e duas femininas (uma mirim e infantil). No entanto, tais turmas não compõem o campo desta pesquisa, uma vez que foram constituídas após o período de coleta de dados deste estudo.

Todas as oito turmas de ACD de basquete masculino, instituídas no início do ano de 2015, com o consentimento dos(as) diretores(as)<sup>15</sup>, constituem o campo desta pesquisa.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta investigação se desenvolveu tendo como base o conjunto de professores(as) de Educação Física do Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio, da rede estadual da cidade de Franca/SP, que possuíam turmas atribuídas de ACD, na modalidade basquetebol masculino no início do ano de 2015.

Identificamos que a amostra de docentes, respeitando os critérios de inclusão, era composta por oito professores(as) de Educação Física da rede pública estadual, lotados(as) em oito diferentes unidades de ensino. Os critérios de inclusão para os sujeitos da pesquisa eram: ser professor da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, na cidade de Franca e possuir em sua carga horária, turma de ACD instituída na modalidade basquetebol masculino, no início do ano de 2015.

Todos(as) os(as) educadores(as) que se encaixaram nestes critérios aceitaram o convite para contribuir com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue pelo pesquisador<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Todos os(as) diretores(as) das escolas que constituem o campo desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo consta no anexo I.

<sup>16</sup> O modelo deste TCLE, entregue aos professores(as), consta no anexo II deste texto.

#### 4.4 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

No sentido de dar conta dos objetivos determinados para esta pesquisa, foram realizadas análises: descritivas de documentos que amparam a instituição das Atividades Curriculares Desportivas, do conteúdo de questionários e entrevistas respondidas pelos(as) professores(as) ministrantes de ACD de basquetebol masculino e das aulas observadas a partir de abril de 2015.

Para André (1995), a análise documental é utilizada para a contextualização de um fenômeno, bem como para promover o mergulho em questões mais profundas e radicais que completam informações e em muitos casos dão margem a novas discussões.

Como afirma Pimentel (2001, p. 180), trata-se de um processo de garimpagem, em que os documentos precisam ser encontrados, “retirados das prateleiras”, para então receber um tratamento analítico condizente com o caminho de pesquisa proposto, estabelecendo a montagem como num quebra cabeças.

Para a coleta de dados junto aos professores(as) sujeitos desta pesquisa, foi aplicado um questionário estruturado (apêndice I), composto por perguntas de identificação, averiguação de tempo de experiência na rede estadual e nas turmas de ACD e uma questão aberta referente à sensação do professor no tratamento das aulas de ACD da modalidade basquetebol. Para Negrine (2004), este instrumento baseia-se em uma lista de questões sequenciadas que tem o objetivo de coletar informações de um indivíduo ou de um grupo de pessoas por meio de respostas de cunho pessoal.

Em seguida, foi realizada uma entrevista estruturada (apêndice II) que, de acordo com Gil (2002), constitui-se em uma relação das perguntas com ordem e redação estabelecidas para todos(as) os(as) entrevistados(as) com o objetivo de obter informações presentes no discurso dos(as) participantes.

Para a etapa da observação de aulas, optou-se pelo método observacional não participante, no qual o pesquisador está presente no local em que o fato ocorre, porém não participa dele e nem se envolve diretamente nas situações. No entanto, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse método apresenta um caráter

sistemático que permite ao pesquisador um contato mais estreito com a realidade, revelando um conjunto de atitudes comportamentais típicas do objeto de estudo. O diário de campo foi o instrumento de pesquisa utilizado para esta fase do estudo.

De acordo com Falkembac (s.d.) o diário de campo promove o hábito da observação com atenção, a descrição com maior precisão e o detalhamento das situações ocorridas durante a intervenção do estudo. Além disso, a autora salienta a importância de se relatar a maior quantidade de características do local da pesquisa, ou seja, o meio físico, social e as visões de mundo presentes no contexto analisado.

Triviños (1987) reputa este instrumento como uma maneira de se complementar as informações que não foram coletadas através de entrevistas formais, questionários, formulários ou grupos focais. Para o autor, principalmente em estudos qualitativos, as anotações descritivas tem a intenção de revelar com riqueza de detalhes os fatos sociais do ambiente pesquisado.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob o número 1.343.986, em que consta a autorização para a realização da pesquisa sob condição da concordância dos(as) participantes a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Inicialmente foi realizada uma breve apresentação do estudo aos diretores(as) das unidades de ensino e aos professores(as) de Educação Física que possuíam turma de ACD de basquetebol masculino, no sentido de explicar seus objetivos, o passo a passo do trabalho e o papel de cada ator no processo do estudo. Em seguida, com a autorização de cada diretor(a) de escola, os(as) professores(as) tiveram contato com o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido e, de posse dessas informações, eram convidados(as) a participar da pesquisa.

Diante do aceite de cada sujeito o local, dia e horário para a realização da entrevista foi escolhido em acordo com o(a) entrevistado(a), sempre com a preocupação de acontecer em um espaço que não tivesse a interferência de

pessoas e barulhos externos, de forma a não comprometer as informações contidas na fala dos atores. O registro da entrevista foi coletado em áudio e conduzido pelo pesquisador, seguindo as seguintes etapas:

- 1 Explicação da importância da participação do entrevistado através de suas respostas com a maior quantidade de detalhes possível.
- 2 Informação ao entrevistado a respeito da possibilidade de utilizar o tempo que julgasse necessário para o início da resposta.
- 3 Explicação sobre o procedimento das indagações, sendo que após a primeira pergunta e da realização da resposta é que seria apresentada a segunda, e assim sucessivamente.

Todos(as) os(as) professores(as) que ministram aulas em turmas de ACD da modalidade basquetebol masculino, instituídas no início de 2015, foram entrevistados(as) e também responderam o questionário, totalizando oito profissionais.

Devido ao cronograma de competições dos Jogos Escolares do Estado de São Paulo, no ano de 2015, programados para maio na categoria mirim e para agosto/setembro na categoria infantil e ao adiamento da atribuição de aulas de janeiro para março do mesmo ano, fez-se necessário iniciar a observação direta das aulas em abril. Caso esta fase da pesquisa fosse programada para o segundo semestre, corria-se seriamente o risco de se encontrar aulas esvaziadas, uma vez que as turmas mirins teriam encerrado sua participação em competições estaduais. A decisão por acompanhar oito aulas de cada turma deu-se em razão de que assim seria possível observar ao menos um mês da ação docente de cada profissional. Desta forma, foram observadas 64 aulas, de oito professores(as) participantes<sup>17</sup> da pesquisa (oito com cada professor).

Posteriormente à realização dos questionários e das entrevistas com os(as) professores(as) participantes, era combinada a data para o início da observação das aulas. O pesquisador chegou com antecedência nas aulas observadas, e após uma breve apresentação para a turma se posicionou em um local na quadra em que pudesse observar todas as ações pedagógicas do professor, respeitando uma

---

<sup>17</sup> As aulas dos sujeitos da pesquisa ocorriam em horários diversos, de acordo com a carga horária de cada professor e escola, porém todas aconteciam no período da tarde ou noite. Houve observações de aulas simples (50 minutos) e aulas duplas da maioria dos professores.

distância para interferir o menos possível na aula em questão. Após a finalização da última atividade ministrada pelo(a) professor(a) e encerramento da aula, o pesquisador encerrava as anotações no diário de campo.

Neste diário de campo, registrou-se a sequência de atividades realizadas em aula, o número de alunos presentes, informações sobre o material utilizado, a estrutura física da escola, as intervenções do(a) professor(a) e as impressões sobre a relação professor(a)/aluno.

De posse de todo o material coletado, essa pesquisa buscou estabelecer relações entre as observações e os discursos dos(as) professores(as), no que se refere à apropriação do Currículo do Estado de São Paulo e à prática pedagógica sobre o tema basquetebol nas turmas de ACD.

A análise do conteúdo tanto das respostas coletadas nos questionários e entrevistas, quanto das observações presenciais das aulas fundamentou-se na Técnica de Elaboração e Análise de Unidade de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005).

Segundo tais autores, esta metodologia tem o objetivo de:

tentar desvelar os significados de discurso proferidos por corpos que apresentam experiências significantes, como veículo de comunicação com o mundo, ou mais precisamente, corpos como expressões possíveis de seres no mundo” [MOREIRA; SIMÕES; PORTO 2005, p.108]

Deste modo, identificam-se os valores e significados presentes nas opiniões dos sujeitos em relação a determinado fenômeno.

Tal método é estruturado em três momentos pelos autores. No primeiro, denominado relato ingênuo, o(a) pesquisador(a) atém sua atenção no discurso dos sujeitos, obtido por meio da aplicação das questões geradoras a respeito do fenômeno estudado, extraído de questionários impressos e entrevistas gravadas em áudio. Na segunda etapa, após a transcrição da fala dos indivíduos, ocorre a identificação das atitudes. Nesse momento, o pesquisador concentra-se em não perder o sentido geral presente no discurso dos sujeitos e seleciona as unidades que mais lhe chamaram a atenção, extraindo indicadores do relato em sua vertente “pura”, e em seguida, cria categorias que possam dar suporte para a interpretação.

Na última fase, a da interpretação, busca-se estruturar o pensamento de cada entrevistado, que pode, em sua totalidade, pertencer a outros indivíduos (MOREIRA; SIMÕES; PORTO 2005).

A fim de deixar mais nítidos os pontos de convergência e divergência entre as falas dos sujeitos, foi realizada a construção de quadros com as unidades de significado extraídas dos discursos dos(as) entrevistados(as)

A partir das relações emergentes dos dados coletados baseados no método descrito e do referencial teórico surgiram apontamentos que sustentaram a discussão.

## 5 TURMAS DE ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS, O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

De acordo com Daolio (2010), dentre os conteúdos clássicos da Educação Física, quais sejam, jogo, luta, ginástica, atividade rítmica e o esporte, este último tem exercido o papel protagonista nas aulas regulares e encontra nas turmas de treinamento<sup>18</sup> escolar um ambiente reservado para seu desenvolvimento. Desta forma, o esporte tem encontrado na escola espaço para que os estudantes realizem contatos iniciais com diversas modalidades, chegando, principalmente nas turmas de ACD a ser tratado com níveis de especialização que os aproximam das relações estabelecidas nos ambientes de treinamento.

No mesmo sentido, as turmas escolares de iniciação esportiva, também podem se constituir em momentos de sistematização do conhecimento da área, de modo a colaborar para a formação de um cidadão autônomo, crítico, participativo e transformador nas questões que o cercam, no mundo em que vive.

Esta pesquisa analisou as Resoluções: 173 de 05/12/2002; SE nº 14 de 02/02/2010; SE 02 de 14/01/2014; SE 74 de 30/12/2014; SE 2 de 09/01/2015, tentando estabelecer pontos de continuidade e ruptura entre os documentos que dispõem sobre as ACD nas unidades escolares da rede pública estadual.

Na rede pública estadual de ensino de São Paulo, é facultada às escolas a organização dessas aulas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD), voltadas à prática de diversas modalidades esportivas, sendo que essas turmas compõem parte da proposta pedagógica da escola que as institui (SÃO PAULO, 2014a).

As turmas de ACD, para serem abertas e/ou mantidas, devem ser compostas por um número mínimo de 20 alunos(as), que não são dispensados(as) de frequentar as aulas regulares da disciplina da Educação Física. Tais turmas são organizadas por modalidade, categoria e gênero, ministradas em turno diverso ao das aulas regulares dos(as) alunos(as) participantes, no período noturno ou aos sábados, podendo ser oferecidas em, no mínimo, duas e, no máximo três aulas semanais (SÃO PAULO, 2014a).

---

<sup>18</sup> Para fins deste trabalho os termos ACD e turmas de treinamento assumirão um caráter de equivalência. Tal relação foi, também, estabelecida nos estudos de Luguetti et al (2013).

Tais aulas devem ser desenvolvidas sem a alteração da execução das atividades escolares e aulas regulares previstas para aquele turno de funcionamento daquela unidade de ensino.

O artigo 4º desta resolução que regulamenta as ACD, as escolas ficam condicionadas a abertura de até uma turma de ACD por modalidade, categoria e gênero, “[...] desde que a natureza das modalidades e categorias propostas se justifiquem pela pertinência e coesão com o currículo de Educação Física e com a proposta pedagógica de que é parte integrante” (SÃO PAULO, 2014a).

De acordo com esta Resolução SE 02 de 14/01/2014, as turmas de ACD são organizadas em três categorias de modalidades, sendo elas:

- a) 12 modalidades de esportes, sendo sete individuais (Atletismo, Badminton, Damas, Natação, Tênis de Mesa, Vôlei de Praia e Xadrez) e cinco coletivas (Basquetebol, Futsal, Handebol, Rugby e Voleibol);
- b) três modalidades de luta (Capoeira, Judô e Karatê);
- c) três modalidades de ginástica (Ginástica Artística, Ginástica Geral e Ginástica Rítmica).

Estas turmas também são divididas em categorias etárias, a saber: Pré-mirim (de alunos com até 12 anos completos no ano); Mirim (de alunos com até 14 anos completos no ano); Infantil (de alunos com até 17 anos completos no ano); Juvenil (de alunos com até 18 anos completos no ano ou mais). As mesmas podem ser organizadas por gênero masculino, feminino ou misto, sendo que as modalidades referentes aos esportes coletivos devem ser oferecidas no gênero masculino ou feminino<sup>19</sup>. Além disso, o número máximo de turmas em funcionamento em uma unidade escolar deve ser compatível com o número de classes regulares da escola<sup>20</sup> (SÃO PAULO, 2014b).

Em relação à homologação anual das turmas de ACD na Diretoria de Ensino, a direção da unidade escolar deve apresentar um plano de trabalho, organizado

---

<sup>19</sup> A exceção é o Vôlei de Praia que, apesar de não ser uma modalidade coletiva, também deve ser ofertado nos gêneros masculino e feminino.

<sup>20</sup> Para escolas com até seis classes regulares, podem ser instituídas até duas turmas de ACD; para as unidades de ensino com 7 a 12 classes regulares, podem ser abertas até quatro turmas de ACD; para as escolas com 13 a 20 classes, há possibilidade de abertura de até seis turmas; para as escolas com mais de 20 classes, pode haver até oito turmas de ACD. Esta Resolução SE 74 de 30 de dezembro de 2014 restringe-se a alterar os artigos 5º, 6º e 9º da Resolução SE 2, diminuindo pela metade o número de turmas possíveis em cada unidade escolar.

pelo(a) professor(a) de Educação Física. A Resolução SE 02 de 14/01/2014, que trata das turmas de ACD, afirma que o plano de trabalho deve estar vinculado ao Currículo de Educação Física do Estado e à proposta pedagógica da escola. No entanto, o COESP para a Educação Física, em nenhum momento, em seus documentos oficiais, faz menção às turmas de ACD, ao tratamento pedagógico que lhe deve ser destinado e tampouco ao planejamento das atividades em suas diferentes modalidades e categorias.

O artigo 6º da Resolução SE 02, indica que o plano de trabalho apresentado na Diretoria de Ensino deve ser referendado pelo Conselho de Escola e conter os quesitos: modalidade (esporte, luta ou ginástica), categoria (pré-mirim, mirim, infantil e juvenil), gênero (masculino, feminino ou misto), número de aulas semanais (duas ou três), lista de, no mínimo, 20 alunos(as) candidatos(as) à turma (com os dados pessoais e cadastrais de cada estudante) e horário de desenvolvimento das aulas (manhã, tarde, noite ou sábados). O documento afirma ainda, no mesmo artigo 6º, que o plano de trabalho deve conter a programação anual de trabalho do(a) professor(a) regente, sendo especificados: a justificativa do projeto, os objetivos, os conteúdos, as atividades a serem realizadas e a avaliação a ser aplicada.

Os referentes Planos de Trabalho e listas nominais dos(as) alunos(as) devem ser analisados e avaliados pelo Conselho de cada Escola, para posterior encaminhamento desses documentos à Diretoria de Ensino, que, por sua vez, nas figuras do(a) supervisor(a) de ensino responsável pela escola em questão e do(a) PCNP de Educação Física, encaminha a homologação da turma pelo(a) Dirigente Regional de Ensino em exercício (SÃO PAULO, 2014b).

De acordo com o documento que dispõe sobre as turmas de ACD do Estado de São Paulo, os objetivos para a abertura e realização das mesmas são (SÃO PAULO, 2014a):

I – Fomentar a prática do esporte nas escolas estaduais, devido ao reconhecimento desse espaço como um local destinado as vivências das relações interpessoais que colaboram para o desenvolvimento do exercício de uma cidadania, crítica e consciente.

II – Incentivar a promoção da integração e socialização entre os(as) alunos(as) em atividades esportivas competitivas e/ou recreativas, direcionadas à futuras participações e representações das escolas nos campeonatos em âmbito estadual, nacional e internacional.

No que diz respeito à supervisão e ao acompanhamento da formação, frequência, desempenho e manutenção das turmas de ACD, essa incumbência recai sobre o supervisor de Ensino da unidade escolar e o PCNP de Educação Física da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2014a).

As ACD, entendidas como parte integrante da proposta pedagógica das escolas que as possuem, devem conter os mesmos procedimentos pedagógicos de outros componentes curriculares como: controle de frequência dos alunos participantes, acompanhamento das turmas pelo(a) professor(a) coordenador(a) e a realização de avaliações, que a resolução SE 02 de 2014 determina que devam ser na forma de relatórios anuais, elaborados pelos(as) professores(as) das turmas e supervisionado pelo conselho da escola e equipe gestora.

De acordo com o documento, as turmas que apresentarem frequência inferior a 75% do número de aulas de pelo menos 30% dos alunos cadastrados deverão ser reorganizadas e revistas pela direção da escola que a institui. Nessa reorganização, os(as) alunos(as) com baixa assiduidade dariam lugar a outros(as) estudantes pretendentes a vaga.

A última deliberação do Estado de São Paulo a respeito das ACD foi a resolução expedida em 10 de janeiro de 2015, que vem alterar o documento antecedente, de 2014, apenas quanto às normas e às datas da atribuição de aulas. Nos anos anteriores a sua publicação, as turmas mantidas para o ano letivo subsequente poderiam ser atribuídas no processo inicial de atribuição de classes e aulas, ou seja, as turmas de ACD eram conferidas juntamente com as aulas regulares das unidades escolares. No ano de 2015, por conta da nova Resolução, as turmas de ACD já homologadas, novas ou mantidas, deveriam ser atribuídas após o processo de atribuição de classes e aulas, devendo ocorrer a partir do mês de março.

## 5.1 PERCURSO HISTÓRICO PELO CAMINHO DAS LEIS

Através de conversas informais com professores(as) e Professor(es) Coordenador(es) de Núcleo Pedagógico da rede estadual, podemos inferir que, já na década de 80, existiam espaços reservados à prática de atividades esportivas dentro das escolas, denominadas turmas de treinamento. Inclusive campeonatos interescolares e jogos escolares do Estado de São Paulo já ocorriam nessa época.

No entanto, é a partir de 2002, com a publicação da Resolução 173 de 05/12/2002, que estas atividades esportivas escolares receberam um nome vinculado ao Currículo do Estado de São Paulo, instituindo-se uma matriz organizacional para as turmas de treinamento da época, que passaram a ter também parâmetros norteadores quanto a sua estruturação, seus objetivos e sua fiscalização, através de documentos oficiais.

Este primeiro documento estabelecia em um de seus objetivos a importância da prática esportiva escolar, entendida como espaço de relações interpessoais contribuintes do exercício de uma cidadania ampla e consciente. Tal objetivo não sofreu alteração em seu sentido nas resoluções subsequentes de 2010 e 2014, coadunando-se com o espírito do COESP, na medida em que se propõe a colaborar na formação de indivíduos que tenham consciência crítica de seu papel na sociedade.

Já o segundo objetivo expresso no documento, que se referia à importância da participação dos(as) estudantes em atividades esportivas de competição ou recreação, como um dos elementos que contribuem para a atenuação da questão da violência e de hábitos danosos para o convívio social, foi alterada em sua redação no documento posterior. Tal meta foi substituída na Resolução SE nº 14 de 2010, direcionando seu sentido para um posicionamento visando a participação dos(as) alunos(as) em competições, campeonatos e festivais em caráter estadual, nacional e internacional. Em 2014, há uma incorporação nesse objetivo: a de promover a integração e a socialização dos(as) alunos(as), através das atividades esportivas, visando campeonatos futuros.

Tais modificações apontam em sentidos contraditórios, no que tange aos processos de aproximação e afastamento entre as legislações regulamentadoras das turmas de ACD e o COESP. Por um lado, os objetivos salvacionistas (ZORZO;

SILVA; POLENZ, 2004) expressos para as turmas de treinamento em que estes espaços de prática esportiva assumiam uma função redentora dos males sociais ou preventiva de hábitos violentos, dão lugar a uma funcionalidade de promoção da interação social entre seus participantes. Esta mudança aproxima os objetivos fundadores das turmas de ACD dos princípios norteadores da Educação Física propagados pelo COESP.

Neira (2010) defende que os objetivos da pedagogia salvacionista devem dar espaço para ações pedagógicas que remetam ao debate, a tematização, a interpretação, o aprofundamento e a ampliação dos saberes ligados a Educação Física para a incorporação de um currículo cultural transformador.

Por outro lado, a modificação do texto deste segundo objetivo também permite denotar um distanciamento entre os princípios regentes do Currículo e os sentidos das turmas de ACD, uma vez que fica mais nítido o incentivo à participação dos(as) estudantes em competições cujo caráter piramidal e seletivo (fases municipal, regional, estadual e nacional) se alinha à lógica do esporte de alto rendimento. Para o COESP, a Educação Física deve ofertar situações de ensino aprendizagem em que o(a) aluno(a) possa desenvolver habilidades táticas/técnicas em diferentes níveis de elaboração (SÃO PAULO, 2014d). No entanto, nessa estrutura competitiva elaborada para as turmas de ACD, essa possibilidade de promoção de vivências esportivas fica mais restrita a um grupo de alunos(as) que faz parte de equipe vencedoras.

Em relação à constituição e organização das ACD, a deliberação de 2002 indicava que as turmas deveriam conter, no mínimo, 25 alunos(as) matriculados(as) e as sessões de atividades teriam a duração de 60 minutos cada. A Resolução SE nº 14, de 2010, reduziu o número mínimo de matriculados(as) em cada turma para 20 estudantes e alterou a duração das sessões para 50 minutos. Tal quesito foi mantido no documento de 2014.

O parágrafo único da Resolução de 2002 indicava que as turmas, por constituírem parte integrante da proposta pedagógica das unidades escolares, e por terem procedimentos similares aos outros componentes curriculares, deveriam ser: instrumento de controle de frequência dos alunos, cotidianamente observadas quanto ao seu desenvolvimento pela coordenação pedagógica da escola e

subjugadas a avaliações, através de relatórios formalizados pelos(as) professores(as) responsáveis pela turma e analisados pela direção e Conselho de Escola, as quais serviriam de indicadores para sua manutenção ou interrupção daquelas atividades. A única alteração na Resolução de 2010, em relação a este parágrafo único, é a exclusão do sentido de utilizar a avaliação como indicadora para a continuidade ou encerramento da turma de ACD. Estes indicadores também foram mantidos na Resolução de 2014.

A possibilidade de interrupção das turmas, disposta na Resolução de 2002, foi redimensionada nas Resoluções posteriores, que indicam que, além de interrompidas, as turmas poderiam ser reorganizadas na unidade escolar. Mediante a verificação de problemas no seu andamento, uma turma poderia ter alterados os horários, a modalidades e a categoria, especialmente quando a frequência dos(as) alunos(as) fosse menor do que a mínima prevista.

A respeito da fiscalização, o texto de 2002 apontava para a reorganização ou a interrupção de uma turma quando a frequência de 80% dos(as) alunos(as) participantes fosse bimestralmente inferior a 85% do número de aulas dadas. Nesse sentido, a Resolução de 2010, indicava uma atenuação com relação à exigência da frequência dos(as) alunos(as), que passaria a ser de, pelo menos, 50% da turma em 85% das aulas do bimestre. Um novo abrandamento para essa exigência ocorreu na Resolução de 2014, em que foi verificada uma queda para 30% de participantes em 75% das aulas.

A Resolução de 2002 ainda estabelecia que a manutenção ou não de uma turma deveria ser referendada pela Direção da unidade escolar. O texto de 2014 veio ampliar para a comunidade escolar a responsabilidade de decidir sobre as ACD, já que conferia ao Conselho de Escola o dever de decretar a permanência ou a extinção de cada turma. Outra alteração observada na Resolução de 2014 é a de que, em casos de interrupção de turmas de ACD durante o ano letivo, a Diretoria de Ensino deveria ser comunicada pela Direção, a qual emitiria um parecer conclusivo quanto ao fechamento da turma.

Com a publicação da Resolução SE nº 14, de 2010, foram instituídas diretrizes para as sessões de ACD já bem próximas das seguidas atualmente, no

que diz respeito aos tipos de modalidades, categorias, número de turmas por escola e constituição de jornada de trabalho.

A Resolução de 2010 estabeleceu um total de 12 modalidades a serem exploradas nas turmas de ACD, sendo elas: Atletismo, Basquetebol, Capoeira, Futsal, Ginástica Artística, Ginástica Geral, Ginástica Rítmica Desportiva, Handebol, Judô, Tênis de Mesa, Voleibol e Xadrez. Para os(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (na época Ciclo I), só poderiam ser organizadas turmas nas modalidades de Atletismo, Ginástica Artística, Ginástica Geral, Ginástica Rítmica Desportiva, Tênis de Mesa e Xadrez<sup>21</sup>. Na Resolução SE 02 de 2014, ocorreu a inclusão de seis novas modalidades como opção de abertura de ACD, sendo elas: Badminton, Damas, Karatê, Natação, Rugby e Vôlei de Praia. No mesmo documento surge a categorização das atividades oferecidas em modalidades de Esporte, Luta e Ginástica.

No que concerne à divisão das turmas por categorias etárias, o documento de 2010 apresentava um total de cinco opções, sendo elas: Pré Mirim, Mirim, Infantil, Juvenil e Livre (de alunos de diversas idades, desde que o aluno mais velho completasse no ano, 19 anos ou mais). Em 2014 ocorreu a extinção da categoria Livre e a incorporação de alunos(as) com 18 anos ou mais na categoria Juvenil, totalizando atualmente apenas quatro categorias.

Com relação à constituição da jornada de trabalho docente<sup>22</sup> expressa nas Resoluções de 2010 e 2014, percebeu-se a manutenção dos limites máximos de atribuição nos dois documentos, a saber: até duas turmas, para os(as) professores(as) em Jornada Inicial, até três turmas para professores(as) em Jornada Básica e até quatro turmas para professores(as) em Jornada Integral de trabalho.

Uma relação que se mostra muito forte nos documentos é a preocupação que as Resoluções depositam na organização das turmas de ACD quanto à modalidade, categoria e gênero nas escolas e à composição das jornadas de trabalho dos(as) professores(as) com as turmas de treinamento escolares. No entanto, no que se

---

<sup>21</sup> A Resolução SE 02 de 2014 estabelece as idades mínimas para a categoria Pré-Mirim nas seguintes modalidades: Ginástica Artística, Geral e Rítmica – sete anos completos no ano; Capoeira, Damas, Judô e Xadrez – oito anos completos no ano; Atletismo, Natação e Tênis de Mesa – nove anos completos no ano.

<sup>22</sup> Há quatro jornadas de trabalho para um(a) professor(a) que compõe o Quadro do Magistério paulista: a Jornada Integral (32 aulas semanais), a Jornada Básica (24 aulas semanais), a Jornada Inicial (19 aulas semanais) e a Jornada Reduzida (9 aulas semanais) (SÃO PAULO, 1985).

refere à documentos oficiais, ocorre uma ausência quase que total, sobre a discussão e indicação do tratamento didático, metodológico e pedagógico a ser realizado especificamente nas sessões de ACD. Se os textos legais aponta para a necessidade das Atividades Curriculares Desportivas estarem vinculadas ao Currículo paulista e às propostas pedagógica de cada escola, os documentos que compõem o COESP não apresentam, por sua vez, qualquer menção direta às turmas de ACD.

O que é possível afirmar é que há aproximações entre as orientações, objetivos, procedimentos e vinculações pedagógicas que incidem sobre as aulas regulares de Educação Física e aquelas destinadas às turmas de ACD. No que tange aos procedimentos, ambas são constrangidas por normas relacionadas à verificação de frequência, estabelecimento de planejamento prévio de atividades, realização de processos avaliativos, com supervisão no âmbito interno da unidade escolar pela equipe gestora e Conselho Escolar e externamente, por membros da Diretoria de Ensino. No que se refere aos objetivos das turmas de ACD, há consonâncias com o que propõe o COESP, já que ambos aspiram à formação de cidadãos críticos e conscientes em suas relações sociais.

## 5.2 AS ACD NO CONTEXTO FRANCANO.

O quadro 1 ilustra a distribuição das turmas de ACD na cidade de Franca/SP nos anos de 2014 e 2015, no que diz respeito à divisão de modalidades, categorias, gênero e número de alunos.

Quadro 1 - Relação entre as turmas de ACD 2014/2015 em Franca/SP.

NÚMERO DE TURMAS MASCULINAS		NÚMEROS DE ALUNOS		NÚMERO DE TURMAS FEMININAS		NÚMERO DE ALUNAS		NÚMERO DE TURMAS MISTAS		NÚMERO DE ALUNOS(AS) EM TURMAS MISTAS	
57/61		1.311/1.573		37/39		851/906		13/16		299/345	
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>						<b>TOTAL DE TUMAS</b>					
2.461/2.824						107/116					
Número de Turmas Juvenis			Número de Turmas Infantis			Número de Turmas Mirins			Número de Turmas Pré Mirins		
45/46			26/29			26/34			10/07		
Atletismo	Basquetebol	Futsal	Ginástica Geral	Handebol	Voleibol	Tênis de Mesa	Xadrez				
03/04	09/13	55/59	02/02	03/03	20/22	03/06	06/07				

<b>Total de Alunos Basquetebol</b>	
<b>225/322</b>	
<b>Total de Alunos Basquetebol</b>	<b>Total de Alunas Basquetebol</b>
<b>200/250</b>	<b>25/72</b>

Fonte: Coleta de dados 2015.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), se compararmos o número total de alunos(as) participantes das aulas de ACD da Diretoria de Ensino (DE) de Franca/SP, no município de Franca (2.461 alunos) com o número de alunos(as) da rede pública estadual da mesma DE e do mesmo município (20.810 alunos<sup>23</sup>), matriculados(as) no ano de 2014, podemos constatar que os(as) discentes atendidos(as) pelas turmas de treinamento escolares representam apenas 11,82% do total de estudantes.

Se voltarmos nossa atenção para o basquetebol, os números são muito mais alarmantes. Em 2014, apenas 1,08% (225 estudantes) dos(as) alunos(as) das escolas estaduais frequentavam espaços desportivos escolares reservados ao basquetebol. Isso parece indicar que na “cidade do basquete” a tradição desportiva do município parece ficar de fora dos muros escolares estaduais.

Mesmo com o aumento do número de turmas de ACD no ano de 2015 (de 107 para 116 turmas) e conseqüentemente com a elevação da quantidade de estudantes praticantes de atividades desportivas na escola (2.461 para 2.824 alunos) a relação entre aluno(a) vinculado à ACD e o total de alunos da rede estadual no município é desfavorável a prática do esporte escolar. Entretanto, vale salientar que o aumento do número de turmas e praticantes contrariou os esforços do Governo do Estado, no sentido de restringir o conjunto de Atividades Curriculares Desportivas na rede estadual de ensino. Mesmo tendo, com a Resolução de 2015, diminuído a possibilidade máxima de instituição de turmas de ACD por escola, de ter dissociado o processo de atribuição destas aulas da composição de jornada de trabalho com turmas regulares e de ter vetado professores(as) de Educação Física com contrato temporário de trabalho<sup>24</sup> de assumirem as ACD, a oferta destes espaços aumentou.

<sup>23</sup> A Diretoria de Ensino (DE) é composta por escolas estaduais localizadas nos municípios de: Franca, Cristais Paulista, Itirapuã, Jeriquara, Patrocínio Paulista, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina e São José da Bela Vista. Os dados apresentados no quadro 1 referem-se somente às turmas de ACD existentes nas unidades de ensino estaduais do município de Franca.

<sup>24</sup> Os(As) professores(as) da rede estadual de ensino são categorizados como: “efetivos(as)”, admitidos por concurso público, constituindo-se em funcionários do Estado de São Paulo com estabilidade garantida; F,

Das 18 modalidades possíveis para as turmas de ACD, apenas oito delas são oferecidas aos estudantes francanos metade consideradas coletivas e a outra metade classificadas como individuais. No entanto, em termos absolutos o número de turmas e praticantes das modalidades coletivas excede substancialmente o das individuais (97 turmas de práticas coletivas e 19 turmas de atividades individuais). A mesma discrepância se verifica caso a chave de análise estabelecida seja “modalidade esportiva/gímnica/de luta”. São 114 turmas de modalidades esportivas, apenas duas de ginástica (Ginástica Geral) e nenhuma de luta.

Comparando os anos de 2014 e 2015, a respeito das modalidades de ACD na realidade francana, percebemos que todas as modalidades, ou mantiveram o mesmo número de turmas ou sofreram um pequeno aumento, como é o caso do vôlei, tênis de mesa e do próprio basquete. Entretanto este aumento não ocasionou modificação significativa nas proporções entre modalidades coletivas e individuais ou práticas esportivas, gímnicas e de lutas.

Outro ponto de discussão que emerge do quadro 1 diz respeito à porcentagem de turmas de futsal frente à totalidade de ACD na cidade. Mais da metade (50,86%, em 2015) dos(as) praticantes de atividades esportivas escolares jogam futsal. Só esta modalidade representa um número maior de turmas do que a soma de todas as outras ACD existentes em Franca. Esse dado coaduna-se com as afirmações de Barroso e Darido (2009) e Daólio (2000) sobre o futebol - e aqui relacionamos com o futsal pelo fato de não haver futebol de campo entre as possíveis modalidades de ACD – atribuindo-lhe o papel de protagonista na constituição de uma identidade nacional. O mesmo parece se verificar em uma cidade com tradições antigas na modalidade basquete.

No que diz respeito às categorias etárias das turmas de ACD pode-se identificar maior porcentagem, tanto no ano de 2014, quanto no de 2015, referente à categoria Juvenil, contradizendo um dos objetivos expressos nas Resoluções que regulamentam as turmas de ACD, há uma escassez de competições organizadas pela Secretaria de Educação, destinadas a esta categoria mais abundante. Nos dois anos analisados, 2014 e 2015, não houve campeonato Juvenil em Franca. O mesmo não se verificou com relação às outras faixas etárias. Para as turmas Pré-Mirins

organizaram-se festivais por modalidade. Já para a categoria Mirim e Infantil houve campeonatos com fases locais, regionais, estaduais e nacionais.

Foi constatada, por meio de conversas com os(as) professores(as) responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa, uma prática muito comum, que é a de instituir uma turma da categoria Juvenil na tentativa de abarcar todos os(as) alunos(as) da escola, já que, como indica a Resolução SE 02 de 2014, os(as) estudantes com idades condizentes as categorias inferiores podem participar de turmas relativas às categorias acima de sua idade, não sendo o inverso permitido.

Sendo assim, as atividades em uma turma de ACD que contenha alunos de diferentes faixas etárias, níveis de habilidades distintos e experiências díspares na modalidade deveriam respeitar tal heterogeneidade do desenvolvimento desportivo, exigindo do professor um planejamento e uma oferta muito grande de atividades variadas para cada categoria trabalhada.

Paes (2001) sugere que para a estruturação, organização e definição de conteúdos a serem trabalhados no tratamento do esporte escolar deve-se sempre respeitar as características de cada esporte, a experiência anterior dos(as) alunos(as) na modalidade e a faixa etária dos participantes.

O oferecimento desigual de turmas de ACD para meninos e meninas reforça o argumento de Altmann (1998) de que o esporte no espaço da escola se constitui em um meio dominado pelos garotos. De acordo com o quadro 1, aproximadamente 53,27% do total de turmas de ACD, na cidade de Franca, são destinadas a praticantes do gênero masculino, 34,57% reservam-se às meninas e apenas 12,14% das aulas acontecem em regime de coeducação, ou seja, com grupos mistos.

No basquete, essa divisão quanto ao gênero fica mais discrepante, sendo que das nove turmas da modalidade, instituídas no ano de 2014 e desenvolvidas em 2015, oito (88,8%) destinavam-se ao gênero masculino. No decorrer do ano de 2015, quatro novas turmas foram instituídas na modalidade, sendo duas masculinas e duas femininas, totalizando 13 turmas abertas para o ano letivo de 2016, representando singela atenuação do contexto desigual verificado durante o período em que esta pesquisa foi realizada.

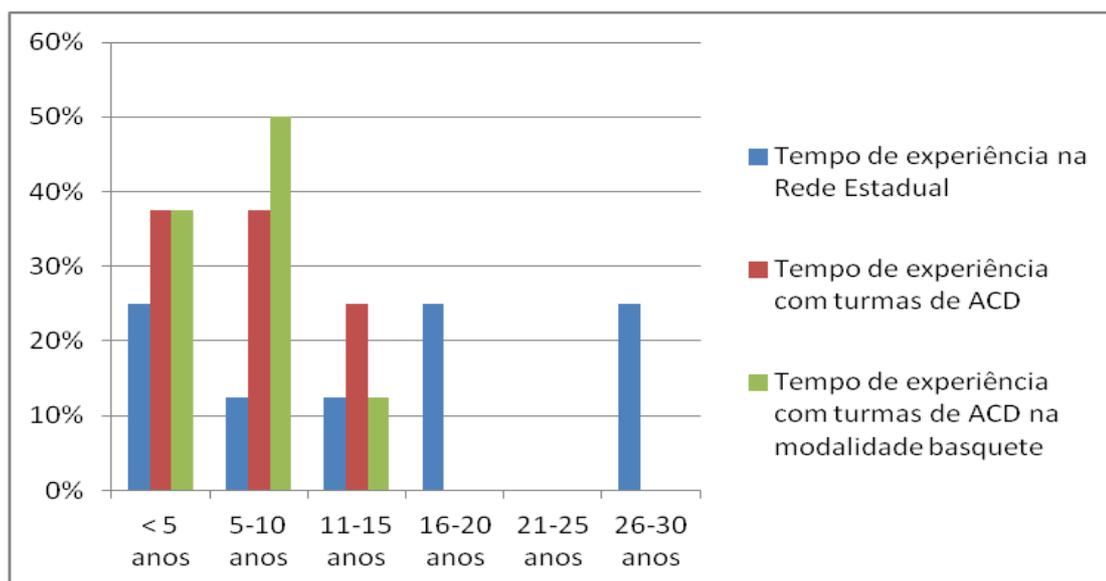
## 6 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Após conhecer as características das turmas de ACD em Franca, passa-se a direcionar a atenção para os(as) professores(as) que as ministravam.

Com a intenção de verificar o tempo de experiência dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas perguntas no questionário referentes ao tempo de docência na Rede Estadual, nas turmas de ACD (qualquer modalidade) e nas turmas de ACD na modalidade basquete.

Gráfico 1 - Tempo de experiência docente na Rede Estadual, em turmas de ACD e em turmas de basquete.



Fonte: Coleta de dados (2015).

Do total de professores(as) analisados quatro são homens e quatro são mulheres, com cargos efetivos, e média de experiência na rede estadual de 14,5 anos, tempo de docência nas turmas de ACD com média de sete anos e atuação média com turmas de ACD na modalidade basquete de 5,5 anos.

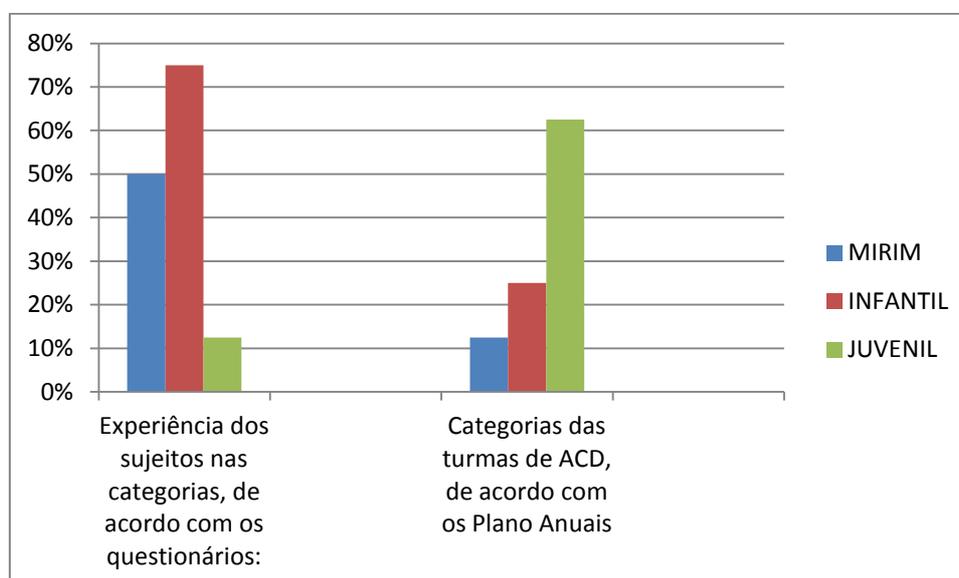
De acordo com o Gráfico 1, com relação ao tempo de experiência na Rede Estadual, observou-se que 25% (n=2) dos sujeitos apresentavam pouco tempo de

atuação (menos de cinco anos) neste sistema de ensino. Metade dos(as) professores(as) pesquisados(as) (n=4) possuía grande tempo de experiência na Rede, ou seja trabalhavam a mais de 15 anos em escola estaduais paulistas.

No que se refere à atuação profissional com turmas de ACD em qualquer modalidade, de acordo com o Gráfico 1, detectou-se que 37,5% (n=3) dos(as) professores(as) ministravam tais aulas a menos de cinco anos, 37,5% (n=3) possuíam de cinco a dez anos de atuação com as ACD e 25% (n=2) apresentavam de 11 a 15 anos de experiência com as turmas de treinamento esportivas escolares. Para o sujeito 7, tratava-se da primeira experiência com as ACD.

No mesmo Gráfico 1, pode-se observar que, no caso da atuação em turmas de ACD na modalidade basquete, metade (n=4) dos(as) professores apresentavam tempo de experiência na faixa entre cinco e dez anos, 37,5% (n=3) menos de cinco anos de atuação e apenas um sujeito (n=1) possuía de 11 a 15 anos de envolvimento com as turmas de treinamento escolar desta prática esportiva.

Gráfico 2 – Experiência dos sujeitos nas categorias etárias das turmas de basquetebol e categorias etárias das turmas de basquete no ano de 2015.



Fonte: Coleta de dados (2015).

Ao serem questionados acerca de sua experiência em diferentes categorias etárias nas turmas de ACD na modalidade basquete, a maior parte dos(as) professores(as) (n=6) afirmaram já ter tido contato ou ainda ministrar aulas para

turmas Infantis, 50% (n=4) dos(as) docentes pesquisados(as) têm ou já tiveram ACD da categoria Mirim e apenas um sujeito (n=1) afirmou ter dado aulas para turmas Juvenis. Destes dados desdramam-se duas contradições. A primeira relacionada à caracterização do conjunto geral de ACD em Franca nos anos de 2014 e 2015, explicitada na página anterior. Se a maioria das turmas do biênio em questão era Juvenil, os sujeitos da pesquisa comporiam um grupo destoante da experiência majoritária, uma vez que afirmavam ter trabalhado mais frequentemente com as faixas etárias Infantil e Mirim.

No entanto, ao observar-se as informações das turmas que são objetos desta pesquisa, expressas nos Planos de Aula, relacionadas às categorias etárias e sintetizadas no campo direito do Gráfico 2, a segunda contradição se apresenta. Diferente do que disseram os sujeitos ao responder o questionário, a maioria (n=6) trabalha com turmas Juvenis. Segundo os Planos de Aula entregue, pelos(as) professores(as), à Dieroria de Ensino, apenas uma das turmas de basquetebol masculino está registrada na categoria Mirim, duas são Infantis e 6 são Juvenis. Portanto, na verdade, a composição etária das turmas de basquete em Franca em 2015 contribui para a constituição da estatística geral das ACD na cidade em que prevalece a categoria Juvenil.

Além disso, é possível compreender a contradição, por um lado, entre o discurso dos sujeitos, que afirmam ter experiência e trabalhar com turmas Mirins e Infantis e, por outro a realidade dos registros nos Planos de Aula que atestam que a maior parte das ACD de basquete são Juvenis, ao se incorporar um dado das observação das aulas. A maior parte dos alunos frequentes nas aulas observadas era Mirim e Infantil. Assim, no intuito de abarcar alunos de todas as idades que queriam jogar basquete, os(as) professores(as) registravam turmas Juvenis.

De Rose Jr. et al (2009) alertam para uma situação que pode ocorrer quando há a inexistência de uma divisão pedagógica para as diferentes faixas etárias é a repetição das mesmas atividades nas diversas categorias, revelando um desrespeito com as fases de desenvolvimento do(a) aluno(a), podendo contribuir para evasão dos alunos praticantes de práticas esportivas escolares.

No entanto, ainda que na maior parte das aulas observadas, em que havia uma confluência de alunos em diferentes idades, não se percebeu por parte dos(as)

professores(as) uma preocupação com a organização de atividades para as múltiplas faixas etárias, não ocorreram conflitos entre os estudantes, ou desinteresse que os levassem a abandonar a prática. Ao contrário, o que se notou foi uma recorrência da atenção, não necessariamente dos mais velhos para os mais novos, e sim, dos mais experientes em relação aos iniciantes.

No mesmo questionário foi realizada a pergunta: “Você se sente seguro(a) ao trabalhar com as turmas de ACD, levando em consideração a categoria e a modalidade? Justifique.”, e de acordo com a técnica de análise de dados proposta (Técnica de Elaboração e Análise de Unidade de Significado), identificou-se os indicadores, e a partir destes, assinalou-se cinco unidades de significado, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Unidades de significado relativas à pergunta: “Você se sente seguro(a) ao trabalhar com as turmas de ACD, levando em consideração a categoria e a modalidade?”.

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
<b>Unidade de significado</b>										
<b>Vivência e/ou experiência profissional</b>		X					X	X	3	37,5%
<b>Estudo</b>			X	X		X			3	37,5%
<b>Bom relacionamento com os alunos</b>				X	X				2	25%
<b>Esporte como ferramenta disciplinadora</b>	X								1	12,5%
<b>Amor pela profissão</b>						X			1	12,5%

Fonte: Coleta de dados (2015).

Todos(as) sujeitos afirmaram se sentirem seguros ao ministrar as aulas nas turmas de ACD na modalidade basquete. Para sustentar tal afirmação os(as) professores(as) (37,5%) ressaltaram a importância de sua vivência como atletas amadores(as) ou praticantes da modalidade e sua experiência como docentes em espaços de ensino formal e não formal (privado e público). Isso pode ser percebido nas palavras do sujeito 7, que diz: “*me sinto segura, devido a minha experiência anterior como atleta amadora da modalidade e por já ter trabalhado em uma escola de basquetebol.*”, ou na fala do sujeito 8; “*quando adolescente, jogava e por isso me sinto bastante tranquilo com a modalidade*”. E também com o entrevistado 2; “*me sinto segura porque trabalho há muitos anos e essa experiência me trouxe segurança*”.

Nesse sentido Veloso e Daólio (2009) indicam que o contato esportivo com a modalidade durante a infância e/ou a experiência como atleta, por parte dos professores, são fatores que garantem uma maior “bagagem” de conhecimentos esportivos que podem ser utilizados em aula.

Três sujeitos relataram que sua formação acadêmica e seu interesse em se aperfeiçoar na modalidade, “*sendo na parte didática, como tática*” (sujeito 6). Como afirmou o sujeito 3, alguns professores(as) procuravam estudar “*a partir de livros e principalmente através da internet, com vídeos de treinos e exercícios*”.

Além disso, o “*bom relacionamento com os garotos*” (sujeito 4), o “*amor pela profissão*” (sujeito 6) e o esporte como ferramenta disciplinadora foram outras razões que fundamentaram a sensação de segurança dos(as) professores(as) ao trabalharem com as turmas de basquete.

Por fim, ao serem questionados(as) se conheciam ou não o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, todos(as) responderam afirmativamente. Finalizado o questionário foram recolhidas cópias dos Planos Anuais de trabalho de cada turma de ACD de basquetebol e realizadas as entrevistas estruturadas.

## 6.2 OS PLANOS ANUAIS DAS TURMAS DE BASQUETEBOL

Todos os sujeitos desta pesquisa disponibilizaram cópias dos Planos Anuais das turmas de ACD que ministravam. Tais documentos são exigências das Diretorias de Ensino que solicitam sua elaboração pelos professores de Educação Física, logo no primeiro mês de vigência de uma turma de treinamento a cada ano letivo. Agregado à lista de alunos (as) inscritos(as) na ACD, a entrega de um Plano Anual de trabalho é um critério que condiciona a existência as aulas de determinada modalidade<sup>25</sup>.

Quadro 3 – Síntese das informações que constam nos Planos Anuais referentes às turmas de ACD de basquetebol de Franca.

PLANOS ANUAIS	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8

<sup>25</sup> Ao final do período letivo a Diretoria de Ensino exige que os professores de Educação Física elaborem relatórios avaliativos concernentes a cada turma de ACD, com uma lista nominal dos(as) alunos(as) nelas inscritos e uma cópia da ata de reunião do Conselho da Escola em que conste a avaliação da comunidade escolar a respeito da extinção, modificação ou manutenção de cada ACD.

<b>Categoria</b>	<b>Juvenil</b>	<b>Mirim</b>	<b>Juvenil</b>	<b>Juvenil</b>	<b>Juvenil</b>	<b>Juvenil</b>	<b>Infantil</b>	<b>Infantil</b>
<b>Número de aulas semanais</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Objetivos</b>	Modelo Resolução	Modelo Resolução instrumento educacional	Modelo Resolução Ligados à saúde	Desenv. Motor ACD como apêndice de outras disciplinas	Modelo Resolução instrumento educacional	Modelo Resolução Ligados à saúde	Próximos ao COESP	Modelo Resolução Instrumento educacional
<b>Justificativa</b>	Modelo DE	Modelo DE	Não consta	Não consta	Modelo DE	Proposta Pedagógica da Escola	Não consta	Modelo DE
<b>Conteúdos/ Atividades</b>	Técnica Tática Sistemas de Jogo Regras Treino físico	Técnica Tática Regras	Técnica Tática Sistemas de Jogo Regras Treino físico	Técnica Tática Regras Construção de jogos com os alunos	Técnica Sistemas de Jogo Regras Treino físico	Técnica Tática Sistemas de jogo Treino físico	Técnica Tática Sistemas de Jogo Jogos adaptados	Técnica Sistemas de Jogo Regras
<b>Avaliação</b>	Diagnóstica Contínua Oral Prática	Não consta	Diagnóstica Contínua Física	Individual Coletiva Oral	Diagnóstica Contínua Oral Prática	Diagnóstica Contínua Oral Prática	Diagnóstica Contínua Oral Prática	Diagnóstica Contínua Oral Prática

Fonte: Coleta de dados (2015).

De acordo com o Quadro 3, todos os oito documentos analisados assemelham-se quanto ao formato e tipo de informação que eles contêm: modalidade abordada, categoria etária, gênero, data e horários das aulas, nome das unidades de ensino e professores(as) responsáveis, objetivos (por vezes divididos em gerais e específicos) e conteúdo programático. Apenas um documento indica os materiais ou recursos a serem utilizados, três Planos não mencionam justificativa e em apenas um deles não consta qualquer informação sobre processos avaliativos.

Tendo em vista a relação estreita entre as informações a respeito do número de aulas semanais de cada ACD, suas categorias etárias e dados provenientes dos questionários respondidos pelos(as) professores(as) reservou-se para mais adiante neste texto as discussões referentes a estes temas.

Quanto aos objetivos expressos nos Planos, cabe ressaltar que em seis dos documentos verifica-se a reprodução, ora literal, ora ligeiramente adaptada, do texto da Resolução SE 02 de 2014, que rege as turmas de ACD em São Paulo. O Plano Anual descrito pelo sujeito 1 não vai além, no que se refere aos objetivos, do texto legal de referência, apontando para a socialização, a promoção da cidadania ampla e consciente e a participação em atividades competitivas.

Os sujeitos 3 e 6 expandem ligeiramente estes objetivos ao mencionarem o desenvolvimento da *“formação integral do indivíduo, proporcionando-lhe lazer,*

*saúde, respeito, solidariedade ao companheiro*". Já os sujeitos 2, 5 e 8 apresentaram composições textuais idênticas que, além dos objetivos referidos na Resolução, mencionam intenções relacionadas ao desenvolvimento do esporte como instrumento educacional, promotor de hábitos saudáveis e da "*competência para a prática do basquetebol*".

O sujeito 4 apresenta objetivos que, a um só tempo, afastam-se do COESP e demonstram-se coerentes em relação à uma filiação teórica ligada ao desenvolvimento motor e psicomotricidade ao fazer referência a termos como "*domínio psicomotor, autocontrole psicofísico*", desenvolvimento de agilidade, flexibilidade, destreza e coordenação motora. Para este(a) professor(a), como para Le Boulch (1987), autor fundamental da teoria da Psicocinética, o desenvolvimento da criança, inclusive em seus aspectos sociais, parte de uma metodologia baseada em aprendizagens motoras e nas aptidões psicomotoras.

Já o sujeito 7, apresenta objetivos que aproximam-se das intencionalidades descritas no Currículo do Estado para as aulas de Educação Física, ao buscar proporcionar, através da prática do basquete, o desenvolvimento integrado das "*potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer*", a promoção da sociabilidade, da saúde e o aprimoramento técnico e tático.

Com relação às justificativas enunciadas nos Planos Anuais, pode-se dizer que apenas o sujeito 6 expressa uma vinculação com a proposta pedagógica da escola, sem mencioná-la diretamente. Já os sujeitos 1,2,5 e 8 trazem exatamente a mesma elaboração textual como justificativa, afirmando a necessidade de se promover, através da prática desportiva a integração dos alunos, a ampliação da sociabilidade dos(as) mesmos(as) e aquisição de hábitos saudáveis. Tais aspectos constituem laços conceituais, tanto com a COESP quanto com a Resolução SE 2 de 2014. Todavia, o último elemento componente destas justificativas, que trata do favorecimento da descoberta "*de novos talentos representativos dos esportes*" não dialoga com o que é proposto no Currículo, nem com os documentos legais que instituem as ACD.

Na mesma direção do COESP, Korsakas e De Rose Júnior (2002) alertam para o equívoco de se desviar o foco pedagógico do esporte escolar para a

preocupação de se ter equipes competitivas nas escolas, podendo com isso direcionar as aulas esportivas em ambientes escolares em “celeiros de atletas”, instaurando práticas conduzidas pela pedagogia do rendimento.

Simões e Moreira (2009) indicam que em todos os ambientes de manifestação do esporte, o desempenho sempre estará envolvido, porém é função dos profissionais de Educação Física redirecionar o valor de rendimento, inclusive dentro das escolas, buscando afastar o problema da exclusão de alunos menos habilidosos que o acompanha.

Quanto aos conteúdos e atividades pedagógicas elencadas, observa-se que todos os textos, à exceção do elaborado pelo sujeito 3, mostram-se sucintos e/ou organizados por intens. Todos os 8 professores mencionam a intenção de trabalhar aspectos técnicos ligados ao basquete, nomeados de fundamentos (passes, dribles, arremessos, finta, rebote, domínio de bola). Apenas os sujeitos 6 e 8 não se reportam a aspectos táticos entre aqueles que planejam desenvolver ao longo do ano. Nos Planos Anuais que tratam de questões táticas, há, por exemplo, menções a “ações táticas” (sujeito 7) e “treino de jogadas” (sujeito 4).

Dentre os aspectos menos recorrentes arrolados pelos professores(as) há aqueles referentes ao treino físico (alongamento, desenvolvimento das capacidades físicas, condicionamento físico), aos sistemas de jogo (posicionamento ofensivo e defensivo, marcação individual e pro zona) e ao ensino de regras.

O sujeito 7, uma vez mais, estreita relações com o COESP ao sequenciar seus conteúdos programáticos, partindo de ações mais simples para situações mais complexas de jogo, chegando a expressar textualmente a utilização de “jogos adaptados”. O sujeito 3 é quem promove uma elaboração mais prolixa dos conteúdos e atividades pedagógicas, valendo-se de conceitos nos expressos nos PCNs (BRASIL, 1997) – conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e por autores como Barroso e Darido (2009), que indicam uma maior preocupação com os aspectos procedimentais no processo de ensino pelos(as) professores(as), ou seja, com a caracterização de diversos tipos de jogos voltados para a aprendizagem de gestos motores específicos e entendimento tático da modalidade.

No entanto, os mesmos autores apontam para a necessidade de uma maior abrangência relacionada à dimensão conceitual, na qual as discussões a respeito das evoluções históricas e das regras dos esportes, as relações do esporte com a sociedade e a mídia e os objetivos do esporte em diversos cenários ganham relevância. Para a dimensão atitudinal, os autores citam o respeito às diferenças de habilidade técnica, étnica e de gênero, a convivência em harmonia pelos participantes e a cooperação entre os jogadores como possíveis exemplos de tratamento pedagógico nesta perspectiva.

O mesmo sujeito dialoga diretamente com o COESP ao listar habilidades e competências como: *“compreensão, discussão e construção de regras aplicadas ao jogo de basquetebol, vivência de situações que gerem a necessidade de ajustar as respostas individuais à estratégia do grupo/equipe (tática coletiva)... reconhecimento e utilização da técnica para resolução de problemas em situações de jogo e/ou competições (técnica e tática individual)... conhecimento dos efeitos da atividade física sobre o organismo e na saúde... aspectos históricos e sociais dos jogos”*.

Com relação aos recursos empregados nas aulas, Sebastião e Freire (2009) indicam que a definição dos espaços e os materiais utilizados em cada encontro fazem parte do planejamento do processo pedagógico de cada docente. A análise dos Planos Anuais de Trabalho dos oito sujeitos permite afirmar que não houve uma preocupação generalizada em apontar naqueles documentos os materiais que seriam utilizados nas aulas. Apenas um sujeito (4) fez menção aos recursos dos quais se valeria para ministrar as atividades nas turmas de ACD: retroprojetor, redes, bambolês, cones, vídeos, jornais, revistas, livro de regras, internet. No entanto, durante as aulas observadas deste sujeito, nenhum material além das bolas oficiais de basquete estiveram presentes.

Somente o sujeito 2 não discorre sobre processos avaliativos, sete dos(as) demais professores(as) afirmam realizar avaliações diagnósticas e contínuas, o que lhes confere um caráter sequencial, que se coaduna com as aspirações do COESP. Cinco destes docentes afirmam lançar mão de procedimentos avaliativos orais e práticos. Apenas o sujeito 4 relata promover, além de avaliações orais, outras individuais e coletivas.

Nenhum dos sujeitos explicita quais aspectos dos processos de ensino aprendizagem são avaliados, com exceção do sujeito 3 que assegura avaliar elementos físicos. Entretanto, durante as observações das aulas, nenhum dos(as) professores(as) direcionou ações de caráter avaliativo, fossem elas orais ou práticas. Tampouco se verificou qualquer registro dos sujeitos em relação aos praticantes durante as aulas consideradas nesta pesquisa.

### 6.3 OS DISCURSOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) A PARTIR DAS ENTREVISTAS

A fim de entender como é a visão do educador sobre a sua própria atuação, uma primeira pergunta feita aos professores(as) participantes da pesquisa foi: **“Como é a sua prática pedagógica nas turmas de ACD?”**.

As respostas obtidas apenas nesta primeira pergunta, à luz do método de análise empregado neste trabalho, permitiriam muitas outras reflexões. Seria possível discutir aproximações e distanciamentos dos discursos dos(as) professores(as) com relação às preocupações inclusivas de suas práticas (Participação e inclusão de todos) e os aspectos relativos à inclusão presentes no COESP. Outra possibilidade seria partir para discussões a respeito das vinculações daquelas falas com a vertente esportiva do alto rendimento (Seleção de alunos e Formação de atletas).

Enfim, as possibilidades reflexivas decorrentes de uma única pergunta, de um pequeno extrato desta pesquisa, são muito numerosas. Optou-se, no entanto, por centrar o debate acerca de elementos que ganharam importância em razão de sua recorrência ou porque determinado aspecto despertava relações profícuas com outros pontos emanados pelo campo, tanto nas observações de aulas, quanto nos documentos escritos analisados. Além disso, cabe ressaltar, que praticamente todas as unidades de significado elencadas em cada quadro analítico, quando não se tornam foco imediato do trabalho, acabam por ser recuperados em outros momentos da análise dos resultados.

Com a intenção de facilitar a observação dos resultados e seguir as etapas do método escolhido de análise, construiu-se o Quadro 4.

Quadro 4 - Unidades de significado relativas à pergunta “Como é a sua prática pedagógica nas turmas de ACD?”

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
Unidade de significado										
Ensino técnico e de fundamentos	X	X		X	X	X	X	X	7	87,5%
Ensino tático	X	X	X			X	X		5	62,5%
Ensino a partir da heterogeneidade da turma	X	X				X		X	4	50%
Participação e inclusão de todos		X		X					2	25%
Treinamento para campeonato	X	X							2	25%
Seleção de alunos	X	X							2	25%
Ensino a partir do jogo			X						2	12,5%
Ensino para que gostem de esporte		X							1	12,5%
Condicionamento físico						X			1	12,5%
Ensino das regras					X				1	12,5%
Formação de atletas	X								1	12,5%

Fonte: Coleta de dados (2015).

No que se refere à pergunta “**Como é a sua prática pedagógica nas turmas de ACD?**” e, de acordo com a técnica de análise de dados proposta, identificamos os indicadores, e a partir destes, pontuamos 11 unidades de significado, a saber: “Ensino técnico e de fundamentos” (87,5%); “Ensino tático” (62,5%); “Ensino a partir da heterogeneidade da turma” (50%); “Treinamento para o campeonato” (25%); “Seleção de alunos” (25%); “Participação e inclusão de todos” (25%); “Ensino a partir do jogo” (12,5%); “Ensino para que gostem de esporte” (12,5%); “Condicionamento físico” (12,5%); “Ensino das regras de jogo” (12,5%); “Formação de atletas” (12,5%). Cabe ressaltar que as respostas dos sujeitos participantes compuseram-se de mais de uma unidade de significado.

O predomínio da prática pedagógica com foco no **ensino técnico e/ou de fundamentos**, presente na fala de sete dos oito entrevistados, tomou forma, por exemplo, quando o sujeito 8 afirmou que “*o fundamento é o passo inicial pra ter o jogo propriamente dito ali*”, ou então quando o sujeito 5 apontou que a sua prática contribuía “*com os fundamentos do basquete, desde os fundamentos básicos, até os fundamentos avançados*”, ou até no momento em que o sujeito 1 indicou que “*primeiro ele tem que aprender os fundamentos, pra depois ele se encaixar no basquetebol, pra ele começar a fazer o treino propriamente dito, as situações táticas propriamente ditas*”.

Nos três discursos ocorre uma aproximação da abordagem tecnicista ou tradicional, aquela em que existe a repetição de uma ação motora padronizada, na qual o(a) aluno(a) exerce uma função passiva no processo de ensino e aprendizagem e o(a) professor(a) demonstra e/ou propõe intervenções no sentido de corrigir aquele gesto, buscando uma ação motora mais eficiente (GARGANTA, 2002).

Através desses enunciados presentes nas respostas dos(as) professores(as), é possível assinalar um distanciamento com o que é proposto no COESP a respeito da relação dialética entre técnica e tática, já que para a maioria deles(as), primeiramente se desenvolve a técnica, para depois utilizá-la no jogo.

Em contrapartida, Garganta (2001), um dos autores centrais utilizados para a fundamentação teórica do COESP em Educação Física, refuta a ideia do fazer técnico (técnica) destituído da razão do fazer (tática), sem diminuir a importância da técnica para o(a) aluno(a)/jogador(a). Para este autor,

a técnica é entendida como um meio da tática, pois implica uma execução coordenada de todos os sistemas de resposta do jogador, em relação com as peculiaridades do envolvimento. Deste modo, técnica e tática condicionam-se reciprocamente, formando uma unidade (Garganta, 2001, p. 03)

O sujeito 3 apresenta, pelo menos em seu discurso, uma maneira mais próxima de trabalhar a técnica e os fundamentos daquela expressa no COESP, quando afirma: *“Eu utilizo situações de jogo para trabalhar os fundamentos, trabalho o jogo, parando e chamando a atenção para algum fundamento específico, por conta da situação que encontra a equipe...”* Aqui, o jogo aparece como uma ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino aprendizagem e o ensino dos fundamentos desenvolve-se dentro de situações de jogo. Como afirmam Reverdito e Scaglia (2009), é no processo que parte do jogo para suas particularidades, que prevalece uma abordagem tática, centrada nas situações exigidas pelo mesmo.

Também os sujeitos 1, 2, 6 e 7 mencionam em suas respostas **aspectos táticos** presentes em suas práticas pedagógicas. Podemos citar como indicadores desta unidade de significado trecho da entrevista do sujeito 2, quando diz *“no início do ano a gente trabalha bastante fundamento, é... passo para os jogos reduzidos neh, no começo, nunca chego assim no jogo ainda propriamente dito”*. Ou então, a

declaração do sujeito 7, que diz, *“a gente tá trabalhando mais em cima disso, as defesas por zona, defesa individual... Então as minhas aulas são mais focadas nisso, em questões táticas”*.

Para Garganta (1995) e para o COESP, existe uma associação inseparável entre o “porque fazer” (tática) e o “como fazer” (técnica), na qual a técnica é utilizada em função de uma necessidade decorrente de uma situação de jogo. Ainda que 5 dos(as) 8 entrevistados(as) tenham tratado de aspectos táticos em suas abordagens, nenhum deles(as) trouxe em sua fala uma menção direta à ideia da tática e técnica em uma associação recíproca, como se encontra presente no COESP.

Recuperando a fala do sujeito 7, reproduzida anteriormente, também fica nítida a interposição dos conceitos de tática coletiva e sistemas de jogo. Ao afirmar que as aulas são focadas na tática, o sujeito em questão aponta aspectos referentes aos sistemas de jogos. Segundo Voser (2003), o sistema de jogo diz respeito à disposição de quem joga no território de jogo com o objetivo de obter sucesso ao longo do certame. Trata-se, portanto, de uma organização prévia ao jogo, em muitos casos, proposta pelo técnico(a)/professor(a). Já a tática envolve ações individuais e coletivas que acontecem no calor do jogo, num arranjo complexo que conjuga múltiplos elementos, inclusive o que foi estrategicamente previsto, como o sistema de jogo.

No discurso do sujeito 2, percebe-se, por fim, uma aproximação com a sequência metodológica presente no Currículo, em que as atividades de ensino se iniciam com o contato com os fundamentos (eu-bola, eu-bola-alvo), passando para práticas de jogos reduzidos, jogos de superioridade/inferioridade numérica (eu-bola-colega-adversário, eu-bola-colega-adversário-alvo), até chegar no jogo formal ou completo.

Esta postura corrobora o pensamento de Garganta (1995), articulado por Reverdito e Scaglia (2009, p.88) para quem é preciso estabelecer: “[...]

um propósito didático que permita sistematizar o conteúdo com um nível de complexidade e exigência sequenciada – do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do menos para o mais complexo.”

Portanto, na maioria dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa fica explícita a dicotomização entre técnica e tática esportiva. As respostas apontam para uma interposição de importância entre uma e outra (técnica e tática) dependendo do grau de organização da equipe e do nível de seus participantes, revelando também que os(as) professores(as) acham que ambas devem ser contempladas ao longo do processo de treinamento, porém em momentos distintos, com a técnica geralmente precedendo à tática. Essa constatação contrária, justamente, a noção de um condicionamento recíproco entre técnica e tática expressa no COESP.

Em relação à pergunta “**Quais as facilidades e as dificuldades que você encontra ao ministrar as aulas de ACD?**” identificou-se que os sujeitos apontaram um número maior de unidades de significados referentes às dificuldades encontradas na atuação docente das turmas de treinamento (dez unidades) e apenas quatro unidades que expressavam facilidades no trabalho dos(as) professores(as) com aquelas turmas. O quadro 5 apresenta as dificuldades extraídas dos discursos dos sujeitos.

Quadro 5 – Unidades de significado relativas à pergunta “Quais as facilidades e as **dificuldades** que você encontra ao ministrar as aulas de ACD?”

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
<b>Unidade de significado</b>										
<b>Falta de material</b>		X	X		X	X	X		5	62,5%
<b>Mercado de trabalho<sup>26</sup></b>	X			X		X			3	37,5%
<b>Número reduzido de aulas</b>		X				X	X		3	37,5%
<b>Falta de estrutura física</b>		X			X		X		3	37,5%
<b>Falta de competições</b>		X				X			2	25%
<b>Trabalho fora da jornada<sup>27</sup></b>			X						1	12,5%
<b>Acúmulo com outro serviço<sup>28</sup></b>			X						1	12,5%
<b>Atraso no ano letivo</b>							X		1	12,5%
<b>Inexperiência dos alunos</b>								X	1	12,5%
<b>Heterogeneidade da turma</b>		X							1	12,5%

<sup>26</sup> A unidade de significado “Mercado de trabalho” refere-se à necessidade que muitos(as) estudantes têm de inserir-se no mundo do trabalho enquanto estudam, o que os(as) impede de frequentar atividades no contraturno escolar.

<sup>27</sup> Esta unidade de significado “Trabalho fora da jornada” diz respeito ao trabalho exercido pelo(a) professor(a) que extrapola a jornada estabelecida em sua grade horária. Por exemplo, o trabalho de acompanhar as equipes nos Jogos Escolares pode tomar um número maior de horas do que aquelas que estariam registradas na carga diária de um(a) docente.

<sup>28</sup> A unidade de significado “Acúmulo com outro serviço” trata dos casos em que o(a) professor(a) que possui dois empregos de fontes pagadoras diferentes tem que lidar com os conflitos de horários decorrentes desta situação. Valendo-se ainda do exemplo da nota anterior, quando as competições acontecem durante um dia todo e o(a) professor(a) é obrigado a se ausentar de seu outro serviço para acompanhar a equipe, acaba tendo que negociar reposição de horário ou assumir sua falta.

Fonte: Coleta de dados (2015).

Pode-se observar que as unidades de maior número de convergência entre os participantes foram: “Falta de material” (62,5%); perda de alunos para o “Mercado de trabalho” (37,5%); “Número reduzido de aulas e tempo de treino” (37,5%); “Falta de estrutura” (37,5%).

Sendo assim, é possível apontar, com relação às dificuldades encontradas ao ministrar as aulas de ACD, que a maioria dos(as) professores(as) relatou a “Falta de material” esportivo como o maior empecilho para estas atividades. Materiais estes entendidos aqui como, bolas específicas das modalidades, bolas de iniciação desportiva, cones, coletes. Alguns relatos como o do sujeito 3, que dizia que “*o Estado até manda de vez em quando bola, mas não... nem sempre a bola específica... a gente fica comprando bola de borracha que estraga rápido*”, ou então a fala do sujeito 5, que indicava que as dificuldades que encontrava seriam “*praticamente em materiais e em estrutura*”, ou ainda os dizeres do sujeito 6 para quem o entrave maior, “*principalmente na turma de ACD do Estado, é material didático, que é bem escasso, é bem problemático*”, serviram como indicadores para esta unidade.

Sebastião e Freire (2009) relatam que quanto maior a oferta de materiais adequados e/ou oficiais para a prática, melhor serão as condições de trabalho do(a) professor(a).

No entanto, de acordo com o que foi analisado durante as observações das aulas dos(as) professores(as) da pesquisa, a maioria das escolas possuía materiais suficientes, apesar de pouco aproveitados. Aquelas unidades de ensino possuíam pelo menos cinco bolas de basquete de tamanho oficial, além de cones e bambolês. Os únicos sujeitos que utilizaram coletes para as suas atividades foram os de número 2, 3 e 5. Nas demais unidades escolares não foi identificado se não havia coletes ou se foi uma opção dos(as) professores(as) a não utilização deste material.

Sebastião e Freire (2009) também sugerem que, contrariando grande parte dos(as) professores(as), ao se deparar com a falta de recursos materiais e/ou estrutura física que limitam e/ou excluem a oferta de diversas atividades possíveis em suas aulas, uma possibilidade de intervenção é a utilização de materiais

alternativos como atenuantes desta realidade. No presente estudo não foi verificado a utilização de materiais deste tipo por nenhum(a) docente pesquisado(a).

No que se refere à “Falta de estrutura física”, foi constatado que todas as escolas possuíam quadra coberta poliesportiva, pelo menos duas tabelas de basquetebol, e as unidades de ensino dos sujeitos 2, 3 e 6 dispunham de uma segunda quadra descoberta. A única escola que não contava com dois aros era a do sujeito número 5 e durante metade das aulas observadas, utilizou-se apenas o alvo de um lado da quadra<sup>29</sup>. Portanto, parece haver um conflito entre o que foi dito pelos sujeitos com o que foi constatado na observação. Ainda que houvesse elementos que atestassem problemas relacionados à qualidade desta estrutura física (furos no teto, irregularidade no piso, diferença de altura das tabelas, iluminação precária), todas possuíam aspectos básicos para a realização da prática do basquetebol.

Em relação à unidade de significado “Número reduzido de aulas”<sup>30</sup>, alguns relatos, como o do sujeito 2, afirmavam a insuficiência de encontros semanais: “*é... poucas aulas, só três eu acho pouco, deveria ser mais...*”. O sujeito 6 corroborava tal opinião: “*pouco período de treino, que a gente só tem três aulas neh, em ACD. E um treino pra você conseguir um bom rendimento, éh... tem que treinar todos os dias neh*”. O sujeito 7 chegou a mencionar diretamente “*o número reduzido de aulas*”, apontando para a necessidade de mais encontros, tendo em vista o objetivo de desenvolver a prática do basquete: “*a gente pega apenas um dia na semana neh, pra tá treinando os meninos... então não sei, de repente se tivesse mais vezes os meninos entrariam para os jogos um pouco mais preparados.*”

No entanto o relato parece estar em descompasso com o fato de que alguns professores(as), ao se deparar com um dia chuvoso ou com a quadra molhada, dispensavam suas turmas da atividade, reduzindo ainda mais o tempo de trabalho com os alunos.

A respeito disso, Sebastião e Freire (2009) já indicavam o condicionamento das aulas em ambientes abertos (quadradas e pátios) às variações meteorológicas e o cancelamento dessas aulas e atividades como justificativa devido às intempéries.

---

<sup>29</sup> O aro foi consertado pelo pesquisador na aula de número quatro.

<sup>30</sup> Das oito turmas observadas, sete delas são compostas de três aulas semanais (uma aula dupla e uma aula simples). Apenas a turma do sujeito 7 possui um encontro por semana (aula dupla).

Entretanto, os autores sugeriam o planejamento ainda mais elaborado por parte dos professores como atenuante deste problema, indicando atividades em espaços alternativos, no caso de não haver a possibilidade de utilização dos ambientes convencionais, como a quadra.

Neste sentido, outras possibilidades poderiam ser experimentadas, como a utilização de vídeos e filmes a respeito da modalidade, discussão sobre as regras do jogo formal e suas alterações, além de pesquisas na internet sobre sistemas de jogo e jogadas ensaiadas, a fim de superar a impossibilidade de execução da aula prática na quadra.

Sobre a unidade de significado “Mercado de trabalho” identificaram-se os indicadores nas falas do sujeito 1, quando afirmou que *“a maioria dos meninos, eles precisam trabalhar pra se auto sustentar”* ou no relato do sujeito 4, para quem *“a maior dificuldade é a perda desse menino pro mercado de trabalho”* e ainda no discurso do sujeito 6, que dizia que *“a maioria dos meus alunos pararam de jogar porque tiveram que trabalhar”*.

Analisando a localidade das escolas dos(as) professores(as) que afirmaram perder os alunos das turmas de ACD para o mercado de trabalho, percebeu-se que todas estão situadas em áreas periféricas da cidade, em bairros ocupados por populações de baixo poder aquisitivo, se comparadas com comunidades que frequentam unidades de ensino mais centrais. Nenhum(a) dos(as) professores(as) das escolas localizadas em bairros não periféricos relatou enfrentar o mesmo problema. Apenas o sujeito 8, docente de uma instituição de ensino que atende população pauperizada, não indicou conviver com a perda de estudantes para atividades de trabalho.

Um possível facilitador da adesão dos alunos trabalhadores seria a alteração dos horários das ACD para o período noturno, ou aos sábados ou em outro horário a ser discutido e definido com a turma e com a direção da unidade escolar. No entanto, dos três sujeitos que apontaram tal dificuldade, dois deles já ministravam suas aulas de basquete no período noturno. Esta pesquisa não se propôs a investigar se a definição dos dias e horários das turmas analisadas levou em conta as sugestões dos estudantes que as frequentariam.

No Quadro 6 estão representadas as unidades referentes às facilidades identificadas pelos(as) professores(as) ao ministrar as aulas de ACD, retiradas das falas dos próprios sujeitos.

Quadro 6 – Unidades de significado relativas à pergunta “Quais as **facilidades** e as dificuldades que você encontra ao ministrar as aulas de ACD?”

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
<b>Unidade de significado</b>										
<b>Interesse dos alunos</b>		X	X	X	X		X	X	6	75%
<b>Interesse do(a) professor(a) pela modalidade</b>		X				X			2	25%
<b>Interesse da cidade pelo basquete</b>		X	X						2	25%
<b>Condições estruturais e materiais</b>				X				X	2	25%

Fonte: Coleta de dados (2015).

A unidade “Interesse dos alunos” foi a de maior incidência entre os sujeitos, representando 75% das respostas apresentadas nas entrevistas. As outras três unidades, a saber: “Interesse do(a) professor(a) pela modalidade”; “Interesse da cidade pelo basquete” e “Condições estruturais e materiais” tiveram a mesma incidência, cada uma totalizando 25% dos sujeitos.

Para extrair a unidade de significado de maior incidência do quadro 6, utilizou-se alguns indicadores como aqueles presentes na fala dos sujeito 7, quando afirmou “*Mas são alunos que estão aqui, porque eles estão interessados em participar dessa modalidade, então é fácil você trabalhar. Eles são mais receptivos do que na aula de Educação Física regular, neh. Que é mais difícil. Aqui não, aqui eles estão aqui porque eles gostam da modalidade, porque eles querem participar. Então, eles têm interesse, neh, em estar aprendendo*” ou os dizeres do sujeito 8 “*A principal facilidade no meu modo de entender é porque os alunos do ACD já vêm com a vontade de praticar aquela atividade. Então, isso facilita bastante o trabalho, independente do exercício, da atividade que você for passar, se ela é difícil ou fácil, todos ali estão dispostos a executar, entendeu?*”.

Nota-se aqui o alerta dos(as) professores(as) para o valor positivo do fato das aulas de ACD serem opcionais, atraindo estudantes que queiram participar daquele espaço facultativo de tratamento do esporte escolar, sem a obrigatoriedade presente na aula de Educação Física regular. Seis dos(as) docentes entrevistados(as) salientam que este é um ponto favorável para o desenvolvimento das atividades, já

que a escolha por desfrutar daquele momento parte do próprio aluno. Esta relação entre o interesse dos(as) estudantes e o oferecimento de aulas de determinada modalidade em uma escola, afina-se com as orientações do COESP que entendem que a construção de uma autonomia crítica e autocrítica do alunado, passa pela possibilidade dos(as) alunos(as) manifestarem suas preferências e participarem das escolhas dos conteúdos que vivenciaram (SÃO PAULO, 2014e).

No entanto, este argumento dos(as) professores(as) é desabonado pela média da frequência apresentada nas turmas de ACD na modalidade basquetebol de Franca, que era de seis alunos em aulas simples, dez alunos em aulas duplas. Ou seja, se a principal facilidade apontada era o interesse dos alunos participantes pela prática da modalidade, essa motivação ficava restrita a um grupo reduzido de alunos. Dentre as 64 aulas observadas, 20 delas apresentaram uma frequência de alunos inferior à 30% do número mínimo de estudantes exigido para a abertura e permanência (20 alunos). Apenas em duas aulas (uma aula dupla) houve a presença de 20 praticantes.

Tais números indicam que mesmo com a opção facultada da modalidade no contra turno escolar, que a princípio se mostra como uma possibilidade interessante de articulação entre educação e esporte, outras ações devem ser arquitetadas na tentativa de superação desta baixa frequência.

Cabe aqui ressaltar que de acordo com as observações das aulas, a frequência dos alunos se mostrou maior nas aulas duplas em relação às aulas simples. Indicando que uma possibilidade de aumento da frequência desses alunos seja uma reorganização desses blocos de aula ou uma flexibilidade no tempo de cada encontro.

Além do interesse pessoal pelo basquete, apenas dois professores(as) ressaltaram a importância da modalidade em Franca e a existência de um time profissional na cidade como motivadores da prática entre os alunos e enriquecedores do arcabouço de conhecimentos a cerca deste esporte entre os participantes. O sujeito 2, por exemplo, afirmou que *“quem gosta de basquetebol aqui em Franca é... geralmente entende um pouco do basquetebol, então os meninos gostam, eles entendem, eles sabem assim, a linguagem do basquetebol, então isso facilita também”*. Na esteira desta declaração o sujeito 3 relatou que

“muitos acompanham o time adulto, ou muitas vezes eu também estimulo por ser um exemplo e por ajudar a ter uma motivação”.

Quanto à pergunta **“Você estabelece relações entre as aulas regulares que abordam o tema basquete e as aulas de ACD da mesma modalidade?”**, as respostas originaram quatro unidades de significado, sendo elas: “Divulgação da turma de ACD” (37,5%); “Seleção de alunos habilitados” (25%); “Aprofundamento do conhecimento do Currículo nas turmas de ACD” (25%); “Busca do que está no Currículo para as turmas de ACD” (12,5%), como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Unidades de significado referentes à pergunta “Você estabelece relações entre as aulas regulares que abordam o tema basquete e as aulas de ACD da mesma modalidade?”

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
Unidade de significado										
Divulgação da turma de ACD		X	X					X	3	37,5%
Seleção de alunos habilitados	X	X							2	25%
Aprofundamento do conhecimento do Currículo nas aulas de ACD				X		X			2	25%
Busca do que está no Currículo para as turmas de ACD							X		1	12,5%

Fonte: Coleta de dados (2015).

Frases como *“nas séries que trabalha o basquetebol, eu aproveito para divulgar o lugar que tem a modalidade... Então é mais uma pequena divulgação dentro das aulas quando trabalha a modalidade e é só.”* (sujeito 3) , ou então *“eu procuro divulgar o trabalho que é feito nas turmas de ACD junto aos 1º anos do Ensino Médio e junto aos 7º anos da escola, e porque são as duas séries que tem no Currículo o conteúdo basquete”* (sujeito 8), serviram como indicadores para esta unidade de significado.

O resultado deste questionamento demonstrou, antes de mais nada, que parte dos(as) professores(as) recordavam-se que as sugestões de trabalho com a modalidade basquetebol estavam reservadas ao 7º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio. O que denotava algum conhecimento a respeito do COESP.

Todavia, essa unidade de significado de maior convergência na argumentação dos(as) professores(as) aponta para uma vinculação entre as turmas regulares e as turmas de ACD distante dos debates didático pedagógicos propostos

pelo COESP, já que as aulas de Educação Física aparecem como espaços de divulgação para as turmas de treinamento.

O distanciamento entre os dois espaços de aula fica mais evidente pelo fato de apenas um(a) professor(a) ter afirmado buscar o conteúdo a respeito da modalidade trabalhada e sua metodologia de desenvolvimento presente no Currículo para utilizar nas turmas de ACD. É importante recuperar que as Resoluções estaduais que regulamentam as ACD vinculam estas turmas ao Currículo de Educação Física do Estado, Entretanto, no COESP não há alusão alguma para a atuação dos(as) professores(as) que laboram nas turmas de ACD, ao contrário das aulas regulares de Educação Física, para as quais apresenta-se uma orientação a respeito da prática pedagógica para o Ensino Fundamental- anos finais e Ensino Médio.

No discurso do sujeito 4 observamos uma relação no sentido de aprofundar o conhecimento presente no Currículo através das aulas de ACD: *“ACD você consegue aprofundar mais os detalhes que muitas vezes na regular você não consegue por tempo, por desinteresse de muitos”*. Para o sujeito 6 *“No Fundamental não, a gente trabalha muito fundamento, posicionamento, quantos jogadores são, então é bem mais a parte introdutória na modalidade[...] no treinamento aqui já sabem o que tem que fazer, é... já tem esse conhecimento prévio do Fundamental.”*.

Aqui as turmas de ACD apresentam-se como um desdobramento das aulas regulares do Ensino Fundamental em que elementos básicos da modalidade seriam trabalhados. No entanto, o discurso desses sujeitos conflita com o que foi observado na prática dos mesmos. Poucas aulas desses indivíduos abordaram jogos pré-desportivos, ou jogos reduzidos de superioridade e inferioridade numérica da modalidade, ou então jogos que tenham regras, número de alvos e tempo de duração adaptados a realidade da turma, tampouco tratam de situações mais complexas em termos táticos e técnicos. O que se observou nas aulas de ACD foi uma grande quantidade de atividades analíticas de fundamentos técnicos isolados e a reprodução do jogo formal.

A unidade “Seleção de alunos habilidosos” foi extraída através de apontamentos como o do sujeito 1 quando afirmou *“é daí que eu tiro o perfil de um aluno, que eu posso qualificá-lo que ele tem uma habilidade melhor. Que eu enxergo*

*ele como um próximo atleta”, ou então no momento em que o sujeito 2 expos que “então, quando a gente vê que o menino gosta, leva jeito, a gente já tá chamando pras ACD, neh?”.*

Estes relatos contrastam com a tentativa, presente nos PCNs (BRASIL, 1998), de reverter o quadro histórico de seleção de alunos(as) habilidosos(as), relacionado com a busca exacerbada pelo desempenho e eficiência.

Darido et. al. (2001) já apontavam que, historicamente, dentro do contexto escolar, a Educação Física no Brasil sempre conviveu com a seleção dos(as) mais aptos(as) e, apesar da tentativa dos PCNs de inclusão de todos(as), as escolas ainda convivem com a exclusão dos(as) menos habilidosos(as).

Pesquisas realizadas com turmas de treinamento escolares revelam uma prática esportiva seletiva presente nas unidades de ensino, pautada pelo alcance de títulos e colocações de destaque nas competições disputadas, revelando um desajuste dessas atividades com o currículo que as embasa (LUGUETTI, 2010; SANTOS; SIMÕES, 2007).

Esse processo ocorre também, se considerar-se o discurso dos(as) professores(as) entrevistados(as), nas turmas de ACD de basquete de Franca, onde os mais habilidosos parecem ter espaço garantido e de destaque nas turmas, enquanto os menos habilidosos disputam as vagas restantes.

No que concerne à pergunta **“Em sua opinião o Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física incide, ou seja, se faz presente nas aulas de ACD?”**, pode-se afirmar que, a partir da observação do Quadro 8, a maior parte dos sujeitos (87,5%) compreendia que as aulas de ACD e o Currículo do Estado de São Paulo representavam projetos distintos.

Quadro 8 - Unidades de significado relativas à pergunta: “Em sua opinião o Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física incide, ou seja, se faz presente nas aulas de ACD?”

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
Unidade de significado										
Projetos distintos/pouca incidência		X	X	X	X	X	X	X	7	87,5%
Conteúdo esportivo deveria ser mais abordado	X	X							2	25%
Deveria ter maior flexibilidade no Currículo	X								1	12,5%

Não prepara o professor para a turma de ACD							X		1	12,5%
---	--	--	--	--	--	--	---	--	---	-------

Fonte: Coleta de dados (2015).

De todos os sujeitos participantes, apenas um acreditava que o Currículo incidia nas turmas de ACD. Para os(as) outros(as) sete o COESP não tinha incidência (quatro sujeitos) ou influenciava timidamente (três sujeitos) as práticas pedagógicas relacionadas às turmas de treinamento escolar. De acordo com o sujeito 3 *“em relação à ACD eu vejo como dois projetos distintos. A ACD ele é um projeto esportivo, e o esporte, ele tem um objetivo diferente da Educação Física Escolar. A formação esportiva é outra coisa. Educação Física Escolar é uma visão geral de todos os conteúdos que possivelmente pode ter... inclusive procura ter um senso crítico dentro de sua abordagem. Mas o projeto da ACD, ele é um projeto específico de formação esportiva dentro da escola, acredito que os dois tem o seu valor, mas que são bem diferentes em suas matrizes.. assim, eu acredito que a relação que existe entre o Currículo e a ACD, ela é pequena.”*

Portanto, a maioria dos(as) professores(as), ao mencionarem que o Currículo estadual se fazia pouco ou não se fazia presente nas ACD, contradiziam o disposto nas Resoluções que regem essas turmas de treinamento, as quais afirmam que aquelas turmas devem estar articuladas ao Currículo e à proposta pedagógica da escola.

Além disso, das falas dos(as) docentes emanava a noção de que os dois espaços deveriam receber orientações pedagógicas e até didáticas diferentes. Segundo as palavras do sujeito 8 *“na ACD é uma coisa mais voltada pra questão do treinamento. Então tem mais aulas com exercícios repetitivos, os alunos vão executar vendo outros alunos ou o próprio professor executar alguma ação ou algum fundamento do esporte. E ao contrário do Currículo do Estado que ele faz com que o aluno tenha uma visão de vários esportes e ele busque fora da escola a prática em nível de treinamento.”*

Mesmo o professor que reconheceu alguma incidência do Currículo sobre as ACD, o fez com ressalvas: “*Se faz presente, só que eu acho que poderia ser um pouco mais amplo...*” (sujeito 1).

Tal configuração aponta para a necessidade do Estado de se posicionar sobre a relação entre esses dois espaços, seja para se estabelecer relações de aproximação, e principalmente de discussão entre ambos, ou então para uma orientação pedagógica para o ambiente carente nessa questão, no caso as ACD, dentro do próprio Currículo de Educação Física de São Paulo.

Quando o sujeito 2, ao tratar das aulas regulares, relatou que “*o Estado de São Paulo ele é... Muito tempo nós estamos cobrando uma direção, um norte pras aulas de Educação Física. Só que esse norte não poderia ser tão fechado como está ali.*”, pode-se apreender um contentamento com relação à oferta desse Currículo norteador, e ao mesmo tempo nota-se um descontentamento a respeito da ausência de certa flexibilidade durante sua execução.

Esse relato se aproxima de um dos limites da proposta curricular paulista levantados no estudo de Castellani (2013), que constatou que a falta de diálogo entre elaboradores do documento, demais pesquisadores e professores da rede estadual, durante a elaboração da proposta, foi um dos aspectos que dificultaram sua implementação nas escolas, atribuindo-a a falha de estar distante da realidade cotidiana escolar.

Dessa maneira, fazendo alusão às ACD, um possível caminho para a atenuação dos problemas relativos ao tratamento pedagógico dessas turmas seria a elaboração de uma proposta articulada ao Currículo vigente, porém específica para as turmas de treinamento escolares, envolvendo a participação, em sua elaboração e implementação, da SEE, demais pesquisadores(as) e colaboradores(as) e professores(as) atuantes da rede estadual, além dos(as) estudantes que se vinculam a estes espaços.

Finalmente, analisando o Quadro 9, alusivo à pergunta sobre o principal objetivo das turmas de ACD para os(as) participantes da pesquisa, as unidades de significados extraídas das respostas revelaram que os maiores propósitos dessas equipes de treinamento escolar seriam “Ampliação dos momentos de contato com o

esporte” (62,5%) e a “Socialização e inclusão de alunos” (62,5%), seguidos pelas unidades: “Descobrir e revelar talentos” (25%); “Participação em campeonatos e competições” (25%) e “Recreação” (12,5%).

Quadro 9 – Unidades de significado referentes à pergunta “Em sua opinião, qual é o objetivo principal das turmas de ACD na modalidade basquetebol?”

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Porcentagem
<b>Unidade de significado</b>										
<b>Ampliação dos momentos de contato com o esporte</b>		X	X		X	X	X		5	62,5%
<b>Socialização e inclusão</b>				X	X	X	X	X	5	62,5%
<b>Participação em campeonatos e competições</b>		X					X		2	25%
<b>Descoberta de talentos</b>	X				X				2	25%
<b>Recreação</b>				X					1	12,5%

Fonte: Coleta de Dados (2015).

As duas unidades de significado mais recorrentes dialogam com o tratamento do esporte enquanto prática educacional presente no COESP. Tal abordagem também se aproxima de outros(as) autores(as) como Freire (2000) e Scaglia e Souza (2004), que sustentam que é necessário uma proposta pedagógica que permita ao aluno(a) compreender e transformar sua prática, orientada pelos princípios de ensinar esporte a todos, ensinar bem, ensinar mais que esportes e ensinar a gostar de esporte. Para esses princípios serem alcançados pelos(as) estudantes é importante que os momentos de contato com o esporte sejam ampliados, de modo a propiciar o surgimento de novas experiências, significações, discussões e vivências por professores(as) e alunos(as), justamente no bojo desta relação complexa e dialética entre docentes e discentes. Nas palavras dos sujeitos 2 e 7 a respeito das razões de ser das turmas de ACD: “o objetivo primeiro é ter esse contato maior com o esporte” (sujeito2) e “Então acho que as turmas de ACD, elas estão aqui, principalmente pra isso, pra proporcionar outras experiências pra esses alunos, outras possibilidades” (sujeito 7).

Neste mesmo sentido, para que a pedagogia do esporte desempenhada nas turmas de treinamento se afaste de uma estrutura seletista, como aquela pretendida

pelo sujeito 1 quando afirmou que “*ACD, em todas as modalidades, é descobrir novos talentos*”, e se aproxime de uma conformação mais democrática, é imprescindível que este esporte esteja à disposição de todos(as). Desse modo, objetivos como a “*Socialização e inclusão*” dos(as) alunos(as) se tornam primordiais nesta busca. Assim sustentaram os sujeitos 6 ao dizer que as ACD visam “*também a socialização, o envolvimento dos alunos*”, o 7, quando afirmou que “*o principal é promover essa integração entre os alunos, e promover e proporcionar experiências extracurriculares pra eles*” ou ainda o 8, ao apontar para “*essa socialização, essa convivência... acho que é esse o principal objetivo*”.

No entanto, apesar da preocupação com a inclusão e socialização dos(as) estudantes aparecer na fala dos sujeitos 1, 4 e 6, suas aulas, com baixíssima frequência estudantil, parecem indicar para um descompromisso com estes objetivos levantados. Fatos como este revelam nuances e possibilita reflexões acerca de como os discursos dos sujeitos muitas vezes contradizem suas ações escolares cotidianas.

## 7 UM POUCO MAIS SOBRE AS AULAS

Apesar de parte das reflexões a respeito das aulas de basquete observadas terem sido feitas em momentos anteriores deste texto, quando certas discussões sobre os discursos dos(as) professores(as) solicitavam o contraponto ou a confirmação do que evidenciava a prática de ensino, outros percursos reflexivos se fizeram prementes.

O Quadro 10 identifica a frequência dos tipos de atividades observadas nas aulas dos(as) professores(as) sujeitos desta pesquisa e característica das mesmas. Ele busca também apresentar a ocorrência do cancelamento das aulas por conta de condições climáticas adversas e a presença de atividades relativas ao alongamento nos encontros observados.

Quadro 10 – Frequência das atividades analíticas, sistêmicas e condições climáticas e alongamento nas aulas.

	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7	Suj. 8	Total 100%
<b>Atividades Analíticas</b>	16 20,7%	8 10,3%	6 7,7%	5 6,4%	3 3,8%	14 18,1%	8 10,3%	17 22%	<b>77</b>
<b>Atividades Sistêmicas</b>	3 5,8%	9 17,6%	9 17,6%	5 9,8%	4 7,8%	2 3,9%	11 21,5%	8 15,6%	<b>51</b>
<b>Cancelamento por motivos climáticos</b>	2 50%	0 0%	0 0%	0 0%	1 25%	1 25%	0 0%	0 0%	<b>4</b>
<b>Fases de desenv. do jogo formal</b>	Não ocorreu nenhum jogo formal	Estruturação	Estruturação	Estruturação	Anárquica	Não ocorreu nenhum jogo formal	Elaboração	Descentração	-
<b>Alongamento</b>	0 0%	2 15,3%	0 0%	0 0%	0 0%	6 46,1%	4 30,7%	1 7,6%	<b>13</b>

Fonte: Coleta de dados (2015).

Antonelli et al. (2012) destaca dois métodos de ensino das modalidades coletivas, sendo eles: aquele centrado no ensino dos fundamentos de forma descontextualizada ou isolada do jogo, que os autores denominam de analítico sintético e aquele que procura estabelecer a articulação entre os aspectos técnicos e táticos, oportunizando aos praticantes a tomada de decisão individual e coletiva de maneira mais inteligente e ao enriquecimento do acervo dessas soluções de respostas através dos jogos, denominada sistêmica. Esse segundo método de ensino de modalidades coletivas parece vir ao encontro da proposta do COESP.

Coutinho e Silva (2008) revelam que, nos dias atuais existe um número considerável de professores de Educação Física que ainda utiliza o método tradicional ou tecnicista como alicerce para suas aulas.

Os resultados apresentados no Quadro 10 confirmam o apontamento dos autores supracitados, na medida em que pode-se identificar que os sujeitos 8 (22%), 1 (20,7%) e 6 (18,1%) se valem de métodos de ensino voltados ao tecnicismo, já que suas aulas compunham-se de uma grande quantidade de atividades analíticas centradas na reprodução de movimentos técnicos padronizados e desconectados do contexto do jogo (FILGUEIRAS, 2014).

Durante as aulas, a maior parte das atividades propostas, alinhadas a essa metodologia tradicional, consistiam em exercícios de passes de peito e picado, bandejas, lances livres e arremessos de diferentes distâncias dos alvos.

Ao se comparar a quantidade de atividades analíticas entre os sujeitos da pesquisa, as ações dos sujeitos 4 (5 atividades) e 5 (3 atividades), por exemplo, parecem ser pouco representativas. No entanto, quando se estabelece a relação entre o número de atividades analíticas de cada sujeito com o total de ações que cada professor realizou, percebe-se que para docentes como o 4 e o 5, a abordagem tecnicista é preponderante.

Estes dados parecem afastar essa estrutura de aula do conceito de prática pedagógica presente no COESP, em que a técnica nunca é separada da tática e vice e versa. Do mesmo modo, este modelo tecnicista demonstra estar distante do que Scaglia e Souza (2004) entendem como uma boa metodologia.

Uma boa metodologia, respaldada por uma inovadora pedagogia, não é aquela que demonstra um gesto para ser imitado, automatizado, mas é aquela que permite ao educando vivenciar um processo de ensino aprendizagem, em que, por meio da possibilidade de exploração, a criança constrói não um gesto motor apenas, mas uma conduta motora, fruto de sua competência interpretativa (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 10)

Para os mesmos autores é necessário que haja a compreensão das partes de um jogo pelos seus participantes, no entanto a sua totalidade não pode ser compreendida pelas suas partes isoladas, pois quando essa redução ocorre, o jogo perde seu contexto de organização, imprevisibilidade, de cooperação, de autorregulação e sua dinâmica sistêmica.

Em contrapartida, os indivíduos 7 (21,5%), 2 (17,6%) e 3 (17,6%) promoviam aulas que se aproximavam das novas tendências em Pedagogia do Esporte, na medida que suas atividades se centravam em fracionar o jogo em unidades funcionais, sem a perda de sua essência.

Boa parte destas atividades sistêmicas consistia em situações de jogo com inferioridade, superioridade e igualdade numérica entre ataque e defesa, jogos em território reduzido, jogos de transição ataque e defesa, além do jogo completo.

No contexto destas atividades mais afeitas a tradição sistêmica, os sujeitos realizavam intervenções voltadas a aspectos técnicos, ainda que em função das questões táticas. Tais posturas docentes que articulavam o “como fazer” e o “porque fazer” se aproximavam das orientações pedagógicas propostas pelo COESP.

Porém, na maioria das aulas dos sujeitos 1, 4, 5, 6 e 8, observou-se que as atividades transitavam de uma das unidades funcionais mais simples - eu-bola, eu-bola-colega ou eu-bola-alvo – para o jogo completo, desrespeitando um ordenamento entre as unidades proposto no Currículo do Estado.

Ferraz (2009) elucida que a existência ou a ausência de uma sequência básica planejada pelos(as) professores(as) de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor constitui-se num grande problema nos programas de treinamento esportivo.

Em contrapartida, os(as) professores(as) 2, 3 e 7 apresentavam sequências de atividades cuja organização, em maior ou menor grau se atinham às orientações

do COESP. Em uma de suas aulas, o sujeito 7 propôs uma sucessão de atividades que partia do eu-bola-alvo (bandeja em colunas); passava pelo eu-bola-colega (exercício do 8 ou trança<sup>31</sup>); eu-bola-adversário (1x1 até a linha de fundo); eu-bola-adversário-alvo (1x1 com cesta<sup>32</sup>); eu-bola-colega-adversário (2x1 até a linha de fundo); eu-bola-colega-adversário-alvo (2x1 com cesta) até o eu-bola-colegas-adversários-alvo (jogo completo). Nas aulas destes sujeitos, as propostas raramente destinavam-se a desenvolver apenas um aspecto envolvido na prática do basquete. Além disso, o tempo da aula era majoritariamente reservado para jogos que colocavam os alunos diante de situações-problema em que os mesmos tinham que mobilizar diversos recursos para encontrar possíveis soluções.

De acordo com Scaglia (2010) o tratamento pedagógico do esporte visando o desenvolvimento integral do(a) aluno(a) está relacionado intimamente com as novas tendências da Pedagogia do Esporte, ou seja, a ação docente não pode mais estar centrada na reprodução de uma técnica padronizada, e sim na construção de novas ações motoras utilizadas para a resolução de problemas individuais e coletivos do jogo, alicerçados por processos pedagógicos criativos e dinâmicos.

Atividades de alongamento ocorreram, sempre no início e/ou término dos encontros, em um número reduzido de aulas (13 aulas). Tais atividades foram mais recorrentes na turma do sujeito 6, e eram seguidas de exercícios analíticos, jamais chegando ao jogo formal. Em metade das aulas observadas do sujeito 7, houve breves sessões iniciais de alongamento que serviam como exercícios de preparação dos corpos dos praticantes para atividades que seguiam orientações didáticas em ordem crescente de complexidade.

Todos os exercícios de alongar-se foram realizados de maneira estática para os membros superiores e inferiores, ora conduzidos pelos docentes ora pelos alunos.

---

<sup>31</sup> Forma-se três colunas na linha de fundo da quadra. Nesta atividade as bolas sempre começam com os alunos da coluna do meio (coluna 2). O primeiro passe era dado para a coluna da direita (coluna 3); em seguida, o aluno da coluna 2 corria, passando por trás do aluno para o qual passou a bola. O jogador que recebeu o passe (coluna 3) passava para o aluno da coluna do lado esquerda (coluna 1), correndo por trás dele, sempre em direção a linha de fundo oposta. A atividade era desenvolvida, sempre com o passe ocorrendo para o aluno que não fez o último passe, correndo em seguida por trás do recebedor.

<sup>32</sup> Os alunos formavam duas colunas (1 e 2). Quem ficasse na coluna 1 começava com a bola e conseqüentemente, era o atacante. Na coluna 2 se posicionavam os defensores. Cada dupla que saía para realizar o exercício se deslocava para um lado da quadra, no intuito de otimizar o tempo de execução da atividade, e o jogo um contra um era efetuado, com a condição de que se o atacante fizesse a cesta ele permaneceria na coluna do ataque e o defensor que sofreu o ponto permaneceria na coluna da defesa, se o atacante não marcasse o ponto, os alunos se invertiam nas colunas.

Sobre as fases de desenvolvimento do jogo formal, o Quadro 10 indica que duas turmas de treinamento, as dos sujeitos 1 e 6 não apresentaram a realização do jogo formal em suas aulas, em razão da falta de número suficiente de alunos para a composição dos times. Nas aulas do sujeito 1 e 6, a média de alunos por aula foi de um e dois participantes respectivamente.

A turma de ACD do sujeito 5 encontrava-se na fase anárquica de jogo. Durante a realização dos jogos formais ocorridos em aula, os alunos se aglomeravam em torno da bola querendo o implemento para si, utilizando poucos espaços da quadra para se posicionar de maneira inteligente buscando se desmarcar do adversário e a comunicação verbal era predominante durante a atividade (GARGANTA, 1995). Nestes jogos, invariavelmente com placares baixos, os alunos mais habilidosos ficavam a maior parte do tempo com a posse da bola, enquanto os menos habilidosos mal encostavam nela durante a partida.

Na fase de desenvolvimento de jogo nomeada descentração é que se localiza a turma de treinamento do sujeito 8. Nela, de acordo com Garganta (1995) os participantes conseguem achar alguns espaços para facilitar o passe do companheiro e se livrar da bola quando encontram algum companheiro melhor posicionado. No entanto, a comunicação entre os jogadores ainda era majoritariamente verbal e jogadores menos habilidosos recebiam poucas vezes o implemento.

Já as turmas dos sujeitos 2, 3 e 4 se encontravam na fase da estruturação, em que seus participantes começavam a utilizar da tática grupal para a solução de problemas e a comunicação entre os jogadores era, em alguns momentos verbal e em outros gestual. Nesta etapa, a progressão da equipe em direção ao alvo adversário ocorria de maneira mais organizada e descentralizada do garrafão (BAYER, 1994). No entanto, as infiltrações com a finalização pela bandeja aconteciam apenas em situações de contra ataque em que a defesa adversária estava desorganizada. Em relação aos arremessos, os da linha de seis metros (três pontos) eram efetuados sempre pelos mesmos alunos, no caso os mais habilidosos, havendo uma predominância de finalizações de curta distância.

A equipe do sujeito 2, mesmo sendo da categoria mirim, demonstrava estar na transição entre a fase da estruturação e da elaboração, devido a experiência de

jogo de alguns alunos que, além das atividades de ACD e aulas regulares, encontravam em espaços privados e em equipes de base da cidade, a chance de exercitar o entendimento do jogo basquetebol.

A maneira de jogo mais elaborada foi percebida na turma do sujeito 7, pois seus participantes conseguiam tomar decisões sem estar com a posse da bola, na tentativa de se posicionar em locais onde o implemento poderia ser passado e sem a necessidade da comunicação verbal para alertar tal movimentação, evidenciando a prevalência da linguagem motora (GARGANTA, 1995).

Outro aspecto notado foi o maior equilíbrio entre as situações de ataque e defesa nessa turma. Os participantes conseguiam coordenar a transição entre ações ofensivas e defensivas. Além disso, os alunos faziam escolhas táticas mais elaboradas buscando conter as iniciativas da equipe adversária ou se organizar para avançar em direção ao alvo quando em posse da bola.

Apesar de alguns alunos dessa turma treinarem em equipes não escolares, a estruturação das aulas pautada na decomposição do jogo em unidades funcionais sistematizadas em ordem crescente de complexidade auxiliava os alunos no exercício de tomadas de decisão dentro do próprio jogo.

Este esforço no sentido de generalização das turmas quanto às fases de desenvolvimento do jogo deve ser nuançado, já que em todas as aulas havia alunos ou grupos de alunos, cujo domínio técnico e entendimento da dinâmica de jogo os posicionaria em fases diferentes, ora mais ora menos elaboradas.

De forma geral, quanto às fases de desenvolvimento do jogo ou níveis de prestação desportiva concebidos por Garganta (1995), as turmas de ACD analisadas caracterizavam-se pela heterogeneidade, uma vez que, diante de grupos de alunos com idade, domínio técnico e apropriação do jogo tão díspares, os(as) docentes, quando propõe jogos, raramente preocupavam-se em sugerir atividades pertinentes a esse contexto tão pouco homogêneo e que respeitasse processos crescentes de complexificação.

O quadro 11 aborda dois aspectos presentes nos três instrumentos de análise do trabalho, ou seja, como os objetivos e os conteúdos foram interpretados no planejamento expresso nos Planos Anuais, no discurso presente nas entrevistas e

na atuação profissional dos(as) professores(as) observada durante as aulas de cada um deles(as). Nesse último esforço de análise foram elencada as continuidades e descontinuidades entre o que cada professor(a) pretendia e o que de fato realizou durante os oito encontros que foram objetos desta pesquisa.

Quadro 11 - Relações entre os discursos, escritos e verbalizados, e a atuação em aulas de ACD dos(as) professores(as)

OBJETIVOS			CONTEÚDOS			
	Planos anuais	Discurso dos sujeitos	Aula dos sujeitos	Planos anuais	Discurso dos sujeitos	Aula dos sujeitos
<b>S1</b>	Socialização Cidadania Competição	Socialização Revelação de talentos	Desenv. motor e técnico	Técnica Tática Regras Treino físico	Técnica Tática	Atividades analíticas
<b>S2</b>	Socialização Cidadania Competição Educação	Socialização Competição Contato/ esporte	Inteligência tática	Técnica Tática Regras	Técnica Tática	Atividades analíticas e sistêmicas
<b>S3</b>	Saúde e competição	Contato/ esporte	Inteligência tática	Técnica Tática Regras Sistema de jogo Treino físico	Tática	Atividades analíticas e sistêmicas
<b>S4</b>	Desenv. motor Apêndice de outras disciplinas	Socialização Recreação	Desenv. motor e técnico	Técnica Tática Regras Construção de jogos com os alunos	Técnica Socialização	Atividades analíticas e jogo formal
<b>S5</b>	Socialização Cidadania Competição	Socialização Revelação de talentos Contato/ esporte	Desenv. motor e técnico	Técnica Regras Sistema de jogo Treino físico	Técnica Regras	Atividades analíticas e jogo formal
<b>S6</b>	Saúde e competição	Socialização Contato/ esporte	Desenv. motor e técnico	Técnica Tática Sistema de jogo Treino físico	Técnica Tática	Atividades analíticas

<b>S7</b>	Próximos ao COESP	Socialização competição Contato/ esporte	Inteligência tática	Técnica Tática Sistema de jogo Jogos adaptados	Técnica Tática	Atividades analíticas e sistêmicas
<b>S8</b>	Socialização Cidadania	Socialização	Desenv. motor e técnico	Técnica Regras Sistema de jogo	Técnica	Atividades analíticas e jogo formal

No que diz respeito aos objetivos, pode-se apontar que o sujeito 1 relatava nos Planos Anuais que seus propósitos com as turmas de ACD seriam promover a socialização, o exercício da cidadania e a participação em competições. Já em seu discurso, este professor voltava a afirmar a intenção quanto à socialização dos alunos. No entanto, agregava a revelação de talentos nas aulas como uma de suas finalidades.

Verifica-se um afastamento entre o discurso escrito e o verbalizado do sujeito, já que no primeiro, o caráter competitivo é baseado no esporte educacional e nas entrevistas, a ideia de competição atrela-se ao sentido de revelar talentos indicando traços do esporte de rendimento. Essa divergência é apontada por Tubino (2002) ao afirmar que, na dimensão educativa do esporte, seus princípios norteadores são a participação e inclusão de todos, a cooperação, o desenvolvimento esportivo e do espírito esportivo, enquanto sua dimensão de rendimento é norteada pela performance e pela supremacia.

Este afastamento ficou mais evidente nas observações das aulas, em que o objetivo mais marcante foi o desenvolvimento motor e técnico dos alunos, através de exercícios analíticos, como o drible, o arremesso e a bandeja, realizados isoladamente e fora do contexto de jogo.

Para o sujeito 2, além dos mesmos objetivos descritos no Plano Anual do sujeito 1, os aspectos educativos foram ressaltados como instrumentos fundamentais para formação integral dos alunos.

Esses propósitos convergiam para os apontados em seu discurso que eram dirigidos para a socialização, competição e a ampliação do contato com o esporte, sendo o basquete utilizado como ferramenta auxiliar da formação humana.

A aproximação entre os discursos, oral e escrito, se confirmou nas observações das aulas, em que a sequência didática era organizada, em muitos momentos, com a intenção de exercitar a tomada de decisão, o entendimento da dinâmica de jogo e o aperfeiçoamento da relação técnica/tática do basquete. Se efetivaram-se ações que promoveram aos alunos um entendimento mais amplo e complexo da modalidade, não se verificou, nas oito aulas observadas, qualquer intervenção que incitasse reflexões no sentido da formação integral dos indivíduos.

Já o sujeito 3 demonstrou em seus Planos Anuais objetivos voltados à competição, que orientassem os alunos durante a participação em campeonatos, porém levando em conta aspectos que prevenissem a especialização precoce, que respeitassem o perfil de cada um.

Durante a entrevista, manteve-se a opinião de se oportunizar a oferta de práticas esportivas com a intenção de que os alunos tivessem o esporte como opção de lazer. Para este(a) docente, isso seria possível apenas com a ampliação do contato com o fenômeno esportivo. De acordo com Tubino (1996), um dos objetivos do esporte escolar seria o de proporcionar o aumento das experiências esportivas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas potencialidades para, futuramente, poderem desfrutar de sua prática nos momentos de lazer, seguindo um estilo de vida ativo.

Em suas aulas, notou-se o desejo do(a) professor(a) em adaptar as atividades, mesmo as que contemplassem fundamentos técnicos, para situações de jogo e/ou competição. Um exemplo seria a prática da disputa de lances livres organizada em duas equipes com a meta de converter dez cestas antes do adversário, deixando livre para os alunos a organização da reposição da bola para sua equipe.

O desenvolvimento motor foi o principal objetivo apontado pelo sujeito 4 no Plano Anual e confirmado nas observações de suas aulas. Quando os alunos não estavam realizando o jogo formal, em muitos momentos sem a supervisão do(a) docente, os exercícios eram orientados para o aperfeiçoamento de gestos técnicos como a bandeja com a mão dominante e não dominante, lance livre, arremessos de longa distância e passe de peito. Chaves (2015), em sua tese de doutorado, identificou que a utilização de atividades recreativas livres e sem orientação do(a)

professor(a) eram muito recorrente nas práticas esportivas educacionais, como forma de motivar os alunos de um Programa de Educação em Tempo Integral da cidade de Uberaba. No caso do sujeito 4 não há qualquer menção na entrevista ou no Plano Anual da utilização dessa estratégia do(a) professor(a) ausentar-se como uma maneira de provocar processos de autonomização nos educandos. A exceção de um primeiro momento observado, quando o(a) professor(a) interveio, corrigindo o posicionamento de um pivô dentro do garrafão ofensivo, nenhuma outra intervenção foi realizada nos jogos formais. Estando o(a) professor(a) presente ou ausente, os alunos jogavam as partidas coletivas com estratégias semelhantes.

No entanto, o discurso desse sujeito, além de sucinto, era direcionado à inclusão, à socialização e à recreação dos alunos. Em nenhum momento durante a entrevista houve alguma menção à questão motora dos participantes, gerando um distanciamento entre o planejamento e a prática desse sujeito em comparação com o que afirmara oralmente.

Apesar de haver coerência na maioria das questões previstas no planejamento anual e no relato do sujeito 5, ou seja, ambos eram direcionados para o exercício da cidadania, a busca pela socialização, a ampliação dos momentos desportivos, a competição esportiva e a revelação de “*novos talentos do esporte*”, o chão da escola revelava aulas com objetivos, ora conduzidos para o progresso da dimensão motora, ora para a recreação dos jovens.

No que se refere ao sujeito 6, existe concordância entre o que foi planejado e o que foi verbalizado. Nos dois tipos de expressão foram apontados objetivos vinculados à atenuação da violência, à socialização dos discentes, ao aumento das possibilidades de contato desportivo e à representação da escola em campeonatos. Em contrapartida, as aulas voltavam-se, preponderantemente, à evolução das dimensões motora e técnica dos alunos. Nos encontros de número um, três, quatro e cinco, os poucos alunos permaneceram driblando a bola de basquete de uma linha de fundo a outra durante 20 minutos, e depois, repetiram lances livres durante a mesma quantidade de tempo.

A maior coerência entre os discursos, a prática e o COESP foi notada durante a análise dos encontros do sujeito 7. No caso deste(a) professor(a) existe um grande esforço para se abarcar durante suas aulas, o que foi planejado e relatado na

entrevista. Ficava evidente em muitos momentos, ora com mais intensidade ora com menos, elementos do Currículo paulista presentes no Plano Anual, na entrevista e nos encontros práticos. Ou seja, a sociabilidade dos alunos e a oportunidade da prática regular do desporto e seus benefícios integrados estavam relatados nos dizeres do sujeito 7, além disso eram trabalhados nas intervenções durante as atividades, nas rodas de conversa e em conversas individuais com os estudantes. Cada aula era planejada com uma meta traçada pelo(a) docente e experienciado pelos alunos.

O sujeito 8 expressava vários objetivos em seu Plano Anual que não foram observados nem em sua entrevista, nem em sua atuação nas aulas. Apesar do(a) professor(a) indicar metas em relação à socialização, à prática da cidadania e aspectos ligados à competição e à educação em sua fala, notou-se apenas a preocupação com a interação dos educandos. Durante as aulas, o foco estava nas atividades analíticas, como a prática em colunas da bandeja, lance livre e arremessos de curta e média distância ou na parte física, como na aula em que um circuito de atividades aeróbias e anaeróbias foi contemplado.

Ao voltar a atenção para os conteúdos presentes nos três instrumentos de análise do sujeito 1, percebeu-se uma coerência no que foi redigido no Plano e o que foi dito nas entrevistas. Ambos apontavam para a presença de conteúdos técnicos, táticos e de aprendizado das regras. Em contrapartida, o que se observou em todos os encontros foi a utilização de atividades individuais analíticas dos fundamentos do basquete, em aulas esvaziadas que não iam além, no que concerne aos níveis de complexidade das unidades funcionais, do eu-bola e eu-bola-alvo, como por exemplo: drible com a bola sem deslocamento, com deslocamento e parada brusca, bandejas, zigue e zague com bandeja. Apenas na aula de número dois o(a) professor(a) realizou atividades sistêmicas como um contra um, dois contra dois e drible com tentativa de tomada da posse do implemento dentro do círculo central.

O sujeito 2 manteve um alinhamento pedagógico desde seu planejamento para as atividades, passando pelo discurso sobre a prática, até sua atuação propriamente dita. Para ele(a), o tratamento esportivo deveria sempre levar em consideração a relação técnica/tática e o ensino teria que partir de atividades

analíticas mais simples e caminhar para situações de jogo mais complexas. Isso se revelou ao observar que em todas as aulas desse sujeito havia atividades grupais ou coletivas de enfrentamento no basquetebol, que demonstrava estreita consonância com as orientações do COESP. A aula de número dois foi composta de atividades que partiam da unidade funcional eu-bola-colega-adversário (passe dez), em seguida foi acrescentado o alvo a esta prática (três contra dois com cesta), para posteriormente ser vivenciado o jogo formal (cinco contra cinco em quadra inteira).

As declarações expressas na linguagem escrita e falada do sujeito 3 também corroboram com a sua prática, já que em seu Plano Anual foram ressaltados aspectos técnicos, táticos, de sistema de jogo, de regras e do treinamento físico. Na entrevista, percebeu-se uma preocupação com a questão tática da resolução de problemas e da prática dos fundamentos sempre exercitados dentro de um jogo. A relação dialética entre técnica e tática presente no COESP foi notada na práxis deste sujeito, uma vez que, mesmo em atividades analíticas com foco na repetição de fundamentos do basquete, os exercícios raramente eram executados individualmente, ou seja, quando os alunos iam treinar a bandeja, a atividade era preparada partindo de uma situação de contra ataque com passe longo de um jogador, finta e finalização com a bandeja do outro.

Já o sujeito 4 apresenta contradições quando foram comparados seu Plano Anual, sua fala e sua prática. Enquanto os dois primeiros indicavam a abordagem da relação técnica/tática, estudos das regras e construção de jogos com os alunos, a análise das aulas mostrou que tais encontros se resumiam a exercícios técnicos de aquecimento, cuja mesma sequência era executada pelos alunos a partir de um comando inicial do(a) professor(a), seguida pelo jogo formal sem qualquer intervenção docente.

No caso do sujeito 5, constatou-se uma semelhança no relato da entrevista e o que foi observado nas aulas, além de uma restrição, na prática do amplo conjunto de conteúdos previstos no planejamento escrito. Tanto na fala quanto nos encontros o foco estava ensino técnico e das regras do basquetebol, como na aula de número um deste sujeito, em que os alunos ficaram aproximadamente 20 minutos efetuando o drible em zigue e zague pelos cones, para em seguida executar o mesmo exercício com a finalização com a bandeja. Posteriormente, foram realizados lances

livres durante dez minutos, partindo, em seguida, para o jogo coletivo de 45 minutos (cinco contra cinco em quadra interia). Enquanto se realizava a atividade do jogo formal, não houve qualquer ação por parte do(a) docente no sentido de problematizar o posicionamento dos alunos em quadra.

Na análise do sujeito 6, também se constatou uma divergência entre os relatos e a prática do(a) professor(a). Enquanto seus discursos, escrito e verbalizado, caminhavam para o desenvolvimento de vários aspectos do basquete, como as questões técnica, tática, sistemas de jogo e treino físico, a sua prática indicava apenas o treinamento e as intervenções pelo prisma técnico.

A coerência entre os instrumentos de pesquisa utilizados volta a aparecer quando o sujeito 7 é analisado. Nesta situação, os conteúdos que foram planejados para o processo de ensino aprendizagem, foram também apontados na entrevista, inclusive com alusão ao que indica o COESP, e estiveram presentes nas aulas. Em vários encontros, o(a) professor(a) exercitou os fundamentos em situações de jogo, proporcionou vivências em diferentes sistemas de jogo como o 3-2 com todos os jogadores abertos (fora do garrafão), 3-2 com pivôs dentro do garrafão e alas e armador abertos, marcação pressão e as defesas individual e por zona.

Apesar de haver concordância nos três focos de análise do sujeito 8, o planejamento de atividades, a entrevista e a prática deste(a) docente se afastam do que é discutido e apresentado no COESP, na medida em que apenas a técnica ganha status de protagonista no processo de ensino. Outros pontos ressaltados no Currículo para a aprendizagem do basquetebol foram marginalizados ou até esquecidos durante o acompanhamento desta turma de ACD, já que não foi notado durante a entrevista e a prática, dizeres ou atividades voltadas para o treinamento de sistemas de jogo e atualização das regras. Chaves (2015) ressalta a importância do planejamento, estruturação e variabilidade das tarefas, com a escolha de objetivos claros e significativos para os praticantes. A autora indica ainda que quando existe um planejamento, porém este se encontra desvirtuado das necessidades educativas do esporte educacional, o(a) professor(a) deve rever a programação das atividades.

Nas aulas da maior parte dos sujeitos analisados não se verificou a efetiva realização do que os planejamentos e os relatos recolhidos nas entrevistas, a

estruturação das atividades oscilava em exercícios analíticos e o jogo formal e era diminuta a variabilidade dos conteúdos e procedimentos propostos.

Em contrapartida, as aulas dos(as) três professores(as) que apresentavam do COESP e apresentavam maior coerência entre o que fora planejado, dito e executado também eram aquelas em que se verificava variabilidade de atividades, intervenções docentes mais recorrentes e sequências didáticas que tratavam dialeticamente aspectos técnicos e táticos e partiam de ações mais simples para as mais complexas.

## 8 O QUE DIZ ESTA PESQUISA

A aventura de uma pesquisa promove encontros, inaugura filiações, exaure conexões, desfaz certezas, expande possibilidades. Este trabalho tem um pouco de tudo isso. Ao centrar o olhar nas turmas de Atividades Curriculares Desportivas, seara tão pouco investigada, e na sua interface com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, descortinou-se a fragilidade dos laços que unem um objeto deste estudo ao outro.

Do confronto entre os documentos oficiais (Leis, Resoluções, Textos Centrais, Materiais de Apoio), os dizeres dos(as) 8 docentes (Planos de Anuais, questionários e entrevistas) e a observação prática dos(as) professores(as) na relação com seus alunos praticantes de basquetebol, na cidade “capital” da modalidade, desvelaram-se muitos debates.

Da análise dos textos legais que deram e dão sustentação às turmas de treinamento, emergiram muitas reflexões: o silêncio com relação a orientações de cunho didático-pedagógicas, à exceção da compulsoriedade de vinculação daquelas aulas ao Currículo do Estado e às propostas pedagógicas das unidades de ensino onde elas acontecem; o abrandamento dos mecanismos fiscalizadores que condicionam a abertura e a permanência das turmas em uma escola; a ampliação do leque de modalidades possíveis em Atividades Curriculares Desportivas e a diminuição do número máximo de ACD por estabelecimento escolar.

Os discursos elaborados pela totalidade de professores e professoras de Educação Física ministrantes, durante o ano de 2015, de turmas de ACD em Franca propagaram ideias em múltiplos sentidos. Ora confluindo para o que propõe o COESP, como quando objetivam, com as turmas de treinamento, ampliar o contato dos(as) alunos(as) com as práticas esportivas e também quando buscam promover a socialização dos(as) estudantes ou quando afirmam que os processos de ensino aprendizagem transcorrem melhor se o conteúdo que se vivencia em aula é aquele escolhido pelo aluno(a). Em outros momentos, divergindo do Currículo, como quando entendem o COESP e as turmas de ACD como projetos distintos, ou quando associam os espaços de treinamento escolar com processos de seleção de talentos e formação de atletas.

Nos Planos Anuais, verificou-se um substancial esforço de síntese por parte de seus autores(as), gerando textos enxutos, esquemáticos e bastante semelhantes entre si. Na maioria dos aspectos analisados, ou seja, quanto aos objetivos, justificativas, conteúdos, procedimentos metodológicos e processos avaliativos, a relação com o Currículo Oficial se fazia tímida e esporádica.

Ao observar as aulas, emergiram coerências e discrepâncias. Em encontros majoritariamente esvaziados de alunos praticantes, predominaram atividades de caráter analítico, com sequencialidades que partiam da prática dos fundamentos para o jogo total. Em certo sentido, tal realidade se alinhava com os objetivos das turmas de ACD, conforme verbalizaram os(as) professores(as) por escrito, ou oralmente. No entanto, estas ações voltadas ao gesto técnico e descontextualizado das situações de jogo não representam o que preconiza o COESP. Se as aulas promovem a sociabilização dos estudantes, isso acontece com um número reduzido daqueles que elegem a prática do esporte em contraturno e de maneira desarticulada de propostas que poderiam promover a criticidade a respeito da prática esportiva.

Enfim, no âmbito deste trabalho, é possível afirmar que o Currículo Oficial de São Paulo pouco incide sobre o universo das ACD e que a maior parte dos sujeitos, apesar de afirmarem conhecer as normativas curriculares, não reconhecem seus parâmetros como norteadores das práticas de ensino aprendizagem realizadas na turmas de treinamento.

Do percurso desta pesquisa, emergiu um campo consideravelmente vasto, com textos de orientação curricular, leis, resoluções, questionários, entrevistas, planos de trabalho docente e observações de aulas. Diante de manancial tão profícuo, muitas reflexões surgiram, mas certamente muitas outras poderiam nascer. A questão é que, em certo momento, é preciso dizer “fim”. Porém, neste caso específico, seria melhor escrever “até logo”, já que a possibilidade de caminhar por novas veredas a partir das informações recolhidas nas aulas e palavras daqueles(as) oito professores(as), de promover outras relações com as falas, as práticas e as escritas reunidas nestas páginas, fará proliferar o que aqui se iniciou.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, S. Site oficial do Franca Basquete. Disponível em: <<http://www.francabasquete.com.br/sobre.html>>. Acesso em 04 de julho de 2015a.
- ALEIXO, Sérgio. Site oficial do Franca Basquete. Disponível em: <<http://www.francabasquete.com.br/ginasio.html>>. Acesso em 04 de julho de 2015b.
- ALTMANN, H. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTONELLI, M.; GALATTI, L. R.; MACHADO, G. V.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e basquetebol: considerações para a elaboração de programa esportivo a partir do clube Divino Salvador, Jundiá-SP. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v.10, n.2, p. 49-65, maio/ago.2012. Disponível em: <http://conexoes.fef.unicamp.br>. Acesso em: 14 de março de 2015.
- ASSIS, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- Barroso, A.L.; Darido, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**. v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê?, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.P.B.T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.25, p.105-15, 2011. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/11.pdf> Acesso em: 08 de jan. de 2015.
- BETTI, M. KNIJNIK, J. VENÂNCIO, L. SANCHES NETO, L. DAOLIO, J. Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014.
- BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v.1, n.1, p.73-81, 2002.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL, MEC. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília. 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996**. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.793, promulgada em 01/12/2003**. Brasília, Editora do Brasil, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º. 9.615*, de 24 de março de 1998.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas públicas Municipais de Franca**. Franca, São Paulo. Edição Final, 2009.

BRASIL, MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: BRASIL, 2013.

CASTELLANI, R. M. A nova proposta curricular do Estado de São Paulo: limites e virtudes. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, p. 235-251, jan./mar. 2013. Disponível em: [fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/801/pdf](http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/801/pdf). Acesso em: 14 de março de 2015.

CHAVES, A. D. **O clima motivacional nas práticas do esporte educacional**. 2015. 171f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil** – atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

COUTINHO, N. F. **Basquetebol na escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.

COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. P. dos S. Knowledge and application of collective sports games teaching methods in the physical education professional preparation. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 117-144 (Pt), unpaginated (En), 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2086>. Acesso em: 04 de abril de 2015.

DAOLIO, J. As contradições do futebol brasileiro. In: CARRANO, P. C. **Futebol, paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 3-20, 2000.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2010.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, suplemento, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999.

DARIDO, S. C., RANGEL-BETTI, I. C. A., RAMOS, G. N. S., GALVÃO, Z., FERREIRA, L. A., SILVA, E. V. M., RODRIGUES, L. H., SANCHES, L., PONTES, G. & CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 15, p. 17-32, 2001.

DE ROSE JR., **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência**: uma Abordagem Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Xibpex, 2010.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.

FERRAZ, O. L. **O esporte, a criança e o adolescente**: consensos e divergências. In: DE ROSE, D, (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência – uma abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 25 – 38, 2002.

FERREIRA, A.; ROSE JR., D. de. **Basquetebol**: técnicas e táticas – uma abordagem didático-pedagógica. Ed. rev. e atual. São Paulo: EPU, 2010.

FILGUEIRAS, L. F. A. S. Comparação entre a metodologia de abordagem sistêmica e a metodologia tecnicista: razões para promover o processo de ensino aprendizagem dos JECs através dos jogos. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. v. 6. n. 22. p. 317-321. 2014. Disponível em: <  
<http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/230>> Acesso em: 13 de jan de 2015.

FONSECA, T. C.; PIRES, R. C. C.; BORGES, C.; HUNGER, D. A História do Basquetebol Masculino Francano. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Argentina, v. ano. 11, n.95, p. 1-9, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 38, 1996.

GARGANTA, J. **Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos**. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O ensino dos jogos desportivos coletivos. Porto: Universidade do Porto, p. 11-25, 1995.

GARGANTA, J. Modelação da dimensão tática do jogo de futebol. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. **Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto, 1996.

GARGANTA, J. Conhecimento e acção em futebol: fazer a ponte entre a tática e a técnica. **Revista Entrenamiento Deportivo**, ano 15, v.1, p. 15-24, 2001.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In: BARBANTI, V. J. et al. (Org). **Esportes e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida**. São Paulo: Manole, 2002.

GARGANTA, J. (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n.5, p. 201-203, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 1980–2050: revisão 2015**. Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351620&search=sao-paulo|franca> >. Acesso em: 18 novembro de 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar 2014**, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 15 nov. 2015.

KOLYNIK FILHO, C. **Construindo conceitos: contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em educação física: anos finais do ensino fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KORSAKAS, P.; DE ROSE JR., D. Os encontro e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, n. 1, p. 83-93. 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 1987.

LIBA, F. R. T. **A relação entre o “saber fazer” e o “saber sobre o fazer” no discurso pedagógico oficial da Educação Física escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LUGUETTI, C. N. **Práticas Esportivas Escolares no Ensino Fundamental no município de Santos-SP**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUGUETTI C. N.; DANTAS, L.; NUNOMURA, M.; BOHME, M. T. Práticas esportivas escolares na cidade de Santos-SP: o ponto de vista dos professores/treinadores. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro-SP, v. 19, p. 10-21, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 2 de mar. 2015.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCONI, E. V.; LAKATOS, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, R.F.R. **Esporte e qualidade de vida: reflexão sociológica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARQUES, R.F.R.; GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, M.A.B. O esporte contemporâneo e o modelo das formas de manifestação do esporte. **Revista Conexões**, Campinas, v.6, n.2, p.42-61, 2008. Disponível em: <[fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/287/234](http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/287/234)>. Acesso em: 07 abr. 2014.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6135/4981>>. Acesso em: 05 abril. 2015.

MOREIRA, W. W.; BENTO, J. O. (org.). **Citius, Altius, Fortius: Brasil, Esportes e Jogos Olímpicos**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura: Currículo, Cultura e Sociedade. In: **(TV Escola), Boletim Salto para o Futuro: Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental, ano XX, Boletim 17, 2007**. Disponível em <[salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/105224Indagacoes2.pdf](http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/105224Indagacoes2.pdf)>. Acesso em março de 2015.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.13, n. 4, p. 107-114, 2005.

NEIRA, M. G. Análise das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 401-413, 2010.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 23-27, 2011.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, M. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, p. 61-94, 2004.

PAES, R. R. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ulbra, 2001.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 20, n.5, p.171-171, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, 2001.

SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte**: Contextos e Perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 1-22, 2005.

SANTOS, A. L.; SIMÕES, A.C. A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. Revista Portuguesa de Ciência do Desporto, Porto, v. 7, n.1, p. 26-35, 2007.  
Disponível em: [http://www.fade.up.pt/rpcd/ arquivo/artigos\\_soltos/vol.7\\_nr.1/1.03.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/ arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.1/1.03.pdf)  
Acesso em: 25 de maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n. 444 de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, n. 444, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; - São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 173, de 05 de dezembro de 2002. Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual. São Paulo, n.173, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 14, de 02 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas – ACD, nas unidades escolares da rede pública estadual. São Paulo, n.14, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 02, de 14 de janeiro de 2014. Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas – ACD, nas unidades escolares da rede pública estadual. São Paulo, n.02, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 74, de 30 de dezembro de 2014. Altera dispositivos da Resolução SE 2, de 14-01-2014, que dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual. São Paulo, n.74, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 02, de 10 de janeiro de 2015. Altera dispositivos da Resolução SE 2, 14-01-2014, que dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas, nas unidades escolares da rede pública estadual, e da Resolução Se 75, de 28-11-2013, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. São Paulo, n.02, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino fundamental. 6ª série, volume 2, São Paulo: SEE, 2014c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino fundamental. 6ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2014d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino médio. 1ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2014e.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEBASTIÃO, L. L., FREIRE, E. S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.

SCAGLIA, A. J. As novas tendências em pedagogia do esporte – parte 1. **Jornal online da Universidade do Futebol**. Publicado em 19 de maio de 2010. Disponível em: < [www.universidadedofutebol.com.br](http://www.universidadedofutebol.com.br)>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

SCAGLIA, A.; REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. Pedagogia do Esporte. In: Comissão de Especialistas – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Unb/Cad, 2004.

SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. (orgs.). **Educação física e produção de conhecimento: corporeidade, esporte, lazer e saúde**. Belém: Edufpa, 2009.

SONNEVILLE, J. J. Maria Luiza Marcílio: HISTÓRIA DA ESCOLA EM SÃO PAULO E NO BRASIL – um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v.14, n.24, p. 103-112, jun/dez., 2005.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STIGGER, M. P.; SILVA, R. da. A. A prática da “bocha” na SOERAL: entre o jogo e o esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n. 2, p.37-53, maio/ago. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: **CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL**. Memórias: conferência brasileira de esporte educacional. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1996.

TUBINO, A. N. G. O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. **Memórias: conferência brasileira de esporte educacional**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Gama Filho, p. 9-16, 1996.

VELOSO, E. L.; DAOLIO, J. Os saberes nas aulas de Educação Física: uma visão a partir da escola pública. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, p. 43-54, 2009.

VOSER, R. C. **Futsal princípios técnicos e táticos**. Canoas: Ed. Da Ulbra, 2003.

ZORZO, C.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.



**Apêndice II – Perguntas feitas aos(as) professores(as) durante as entrevistas**

**Pergunta 1: Como é a sua prática pedagógica nas turmas de ACD?**

**Pergunta 2: Quais as facilidades e as dificuldades que você encontra ao ministrar as aulas de ACD?**

**Pergunta 3: Você estabelece relações entre as aulas regulares que abordam o tema basquete e as aulas de ACD da mesma modalidade?**

**Pergunta 4: Em sua opinião o Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física incide, ou seja, se faz presente nas aulas de ACD?**

**Pergunta 5: Em sua opinião, qual é o objetivo principal das turmas de ACD na modalidade basquetebol?**

## ANEXOS

### Anexo I - Autorização de realização de pesquisa- Direção da escola pesquisada

#### AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu \_\_\_\_\_, Diretor(a) desta escola, portador(a) do documento de identidade RG: \_\_\_\_\_ declaro ter autorizado a realização da pesquisa intitulada “**Basquetebol na escola: relações entre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Educação Física e as Turmas de Atividades Curriculares Desportivas**” na escola estadual: \_\_\_\_\_, orientado pela Profa. Dra. Regina Rovigati Simões, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pelo discente Lucas Braga do Couto Rosa, contatos pelos e-mails, [rovigatisimoes@uol.com.br](mailto:rovigatisimoes@uol.com.br), [lucaobraga9@yahoo.com.br](mailto:lucaobraga9@yahoo.com.br). Pela presente sinto-me esclarecido(a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: analisar a relação entre o Currículo do Estado de São Paulo de Educação Física, o discurso e a prática pedagógica dos professores que atuam com as Turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD) na modalidade basquetebol masculino, categoria juvenil, das escolas estaduais de Franca-SP. Bem como dos procedimentos:

- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes selecionados para a pesquisa;
- Realização de entrevistas gravadas com professores das turmas de Atividades Curriculares Desportivas, na modalidade basquetebol masculino, categoria juvenil, infantil e mirim que aceitem participar do estudo;
- Observação de aulas das turmas de Atividades Curriculares Desportivas, na modalidade basquetebol masculino, categoria juvenil, infantil e mirim que aceitem participar do estudo;
- Análise do plano de trabalho articulado ao currículo de Educação Física e à proposta pedagógica da escola, elaborado pelos professores de Educação Física que aceitem participar do estudo;
- Análise dos dados respeitando os critérios de sigilo dos entrevistados propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
- Publicação da pesquisa em meio acadêmico.

Declaro também estar ciente dos riscos e benefícios que por ventura a pesquisa possa trazer à minha pessoa e também estou ciente que todos os dados observados e coletados respeitarão a confidencialidade de meus dados pessoais e a divulgação dos resultados da pesquisa será de caráter acadêmico, caso esses requisitos não sejam cumpridos ficam responsabilizados os condutores da pesquisa, arcando com o ressarcimento de despesas e indenização por danos causados às pessoas. Estou ciente também de que posso retirar esta autorização de pesquisa a qualquer momento em que achar conveniente, sem qualquer prejuízo pessoal. Declaro que após ser esclarecido(a) pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente autorizá-la.

Franca, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

**Assinatura do(a) declarante**

**Declaração do pesquisador**

Declaro, para fins de realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer nº 05/07/2013 e o protocolo – 2565) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

## Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_ declaro ter aceitado voluntariamente participar como sujeito da pesquisa intitulada “**Basquetebol na escola: relações entre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Educação Física e as Turmas de Atividades Curriculares Desportivas**”, orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Regina Rovigati Simões, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pelo discente Lucas Braga do Couto Rosa, contatos pelos e-mails, [rovigatisimoes@uol.com.br](mailto:rovigatisimoes@uol.com.br), [lucaobraga9@yahoo.com.br](mailto:lucaobraga9@yahoo.com.br). Pelo presente sinto-me esclarecido(a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: analisar a relação entre o Currículo do Estado de São Paulo de Educação Física, o discurso e a prática pedagógica dos professores que atuam com as Turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD) na modalidade basquetebol masculino, categoria juvenil, das escolas estaduais de Franca-SP.

Declaro também estar ciente dos riscos e benefícios que por ventura a pesquisa possa trazer à minha pessoa e também estou ciente que todos os dados observados e coletados respeitarão a confidencialidade de meus dados pessoais e a divulgação dos resultados da pesquisa será de caráter acadêmico, caso esses requisitos não sejam cumpridos ficam responsabilizados os condutores da pesquisa, arcando com o ressarcimento de despesas e indenização por danos causados à minha pessoa. Estou ciente também de que posso retirar este termo de consentimento de sujeito da pesquisa a qualquer momento em que achar conveniente, sem qualquer prejuízo pessoal. Declaro que após ser esclarecido(a) pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar.

FRANCA, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) declarante

### Declaração do pesquisador

Declaro, para fins de realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer n° 05/07/2013 e o protocolo – 2565) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

---

Assinatura do pesquisador responsável