

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Vinícius Fin

**ARBITRAGEM NO VOLEIBOL: FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO ÁRBITRO EM
CATEGORIAS DE INICIAÇÃO**

Porto Alegre
2016

Vinícius Fin

**ARBITRAGEM NO VOLEIBOL: FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO ÁRBITRO EM
CATEGORIAS DE INICIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para a obtenção do Título de
Bacharelado em Educação Física, pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Porto Alegre
2016

Vinícius Fin

**ARBITRAGEM NO VOLEIBOL: FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO ÁRBITRO EM
CATEGORIAS DE INICIAÇÃO**

Conceito Final:

Aprovado em:de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Cicero Moraes – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti – UFRGS

Dedico este trabalho à minha família.
Wilson, Isabel e Vivian, é muito amor
envolvido.

AGRADECIMENTOS

Essa é sempre uma parte muito importante quando concluimos determinada etapa em nossas vidas. Os agradecimentos, nem sempre, conseguem expressar os reais sentimentos do autor, visto que é muito mais fácil demonstrar do que colocar isso em palavras.

Obviamente, minhas primeiras frases precisam remeter a todo amor, força, tempo, carinho dispendidos pela minha família para que eu pudesse estar aqui hoje. É impossível agradecer o suficiente, porque sempre fizeram mais do que o esperado para que eu tivesse condições de estudar em outra cidade, longe de casa e ainda conseguir minha segunda formação, em menos de seis anos. Sei o quanto foi difícil me deixar seguir com as próprias pernas, mas espero que estejam orgulhosos e que cada lágrima de sofrimento derramada não tenha sido em vão. Amo vocês mais do que tudo na vida e a saudade é constante.

Queria deixar uma mensagem especial para meu orientador, Carlos Balbinotti. Frequentei suas aulas de Tênis e Pedagogia do Esporte, sempre me identifiquei com as ideias e questionamentos que surgiam em sala de aula, além da qualidade demonstrada como pessoa, sempre me deixando muito a vontade para realizar minhas tarefas e organizar meu Trabalho de Conclusão. Registro aqui meu agradecimento ao professor Cícero Moraes e ao mestrando Eduardo Carmona, que foram pessoas as quais eu recorri quando precisava de ajuda, me auxiliaram quando puderam e sei que utilizaram um tempo valioso de seus turnos, muito obrigado.

Depois de tanto tempo de estudos, você aprende que nunca consegue nada sozinho, as pessoas que estão junto com você são fundamentais para que as coisas não se resumam a simples coisas. Então, a todos os meus colegas, da creche, do jardim de infância, do ensino fundamental, ensino médio, curso técnico em Enologia, licenciatura em Educação Física e do bacharelado; aos amigos que fiz na vida, nos encontros casuais, em festas, em campeonatos, em meios de comunicação virtual, enfim, vocês são espetaculares, saibam disso, tenho muita sorte em ter conhecido indivíduos como vocês.

Preciso agradecer, desta vez, a todos os atletas e gestores que participaram desse meu processo de formação. Trabalho com vôlei no Geraldo Santana há pouco mais de dois anos, ou seja, antes de iniciar o bacharelado ainda, mas parece que eu conheço aquelas atletas há muito mais tempo. Agradeço à professora Natália Nunes

que me deu essa oportunidade de ouro para mostrar meu trabalho como treinador, preparador físico e, se hoje, estou finalizando essa formação, é muito em função disso. A essas atletas, com as quais eu convivo quase diariamente, criei um vínculo e um laço afetivo muito forte, saibam que cada xingamento, cada sorriso, cada abraço e cada olhar torto foram utilizados com a melhor das intenções. Se algum dia, eu tiver a oportunidade de ter filhas, quero que elas tenham a mesma meiguice, autoconfiança e coragem que vocês demonstram dentro de quadra e dentro da minha vida.

Enquanto ainda aluno do 4º semestre da licenciatura, eu iniciei meu trabalho como treinador das equipes de voleibol da Engenharia da UFRGS. Eu não tinha conhecimento sobre a parte tática, técnica, sobre como lidar com um grupo ou como organizar algum treino, mas resolvi encarar esse desafio do mesmo jeito. Hoje, cinco anos depois daquele primeiro treino no ginásio Tesourinha, aqui perto de casa, eu tenho certeza de que não podia ter tomado decisão melhor para evoluir como treinador e como pessoa, também. Esquecendo os muitos títulos que conquistamos (o que não é fácil, porque são muitos), eu preciso agradecer pela nossa constituição como uma segunda família. O sentimento que criei por essa Atlética e pelas pessoas com as quais tive o privilégio de conviver não é passível de ser explicado com palavras. Passamos por grandes momentos, mas os momentos que mais vão me deixar orgulhoso, aqueles que eu vou contar para os meus netos, vão ser das situações em que eu percebi o quanto nós quisemos, o quanto lutamos, o quanto discutimos, o quanto nos mostramos adultos e experientes perante as diferentes dificuldades que surgiram, independente da vitória, ou da derrota. Se há uma definição de admiração e carinho, ela se resume ao que eu sinto por vocês.

Não menos importante e, sendo o principal motivo do assunto desse Trabalho de Conclusão de Curso, quero agradecer à Federação Gaúcha de Voleibol, por ter me dado a oportunidade de participar de um grupo tão qualificado, como o que constitui seu quadro de arbitragem. Além disso, agradeço aos entrevistados, que desde o primeiro momento, se disponibilizaram a ajudar na realização dessa pesquisa, fazendo o possível para que eu tivesse informações qualificadas e pudesse constituir a produção de conhecimento acerca do trabalho do árbitro perante os jovens praticantes.

Há pessoas que surgem, não sabemos de onde e nem como, mas chegam como quem não quer nada e acabam por permear nossos dias de uma maneira inexplicável. E isso aconteceu enquanto esse trabalho estava sendo desenvolvido. Nesse caso, o nome dessa pessoa é Gabriela Paiva. Nós nos conhecemos de uma maneira muito peculiar. É interessante parar para pensar como as coisas aconteceram desde o início. O fato é que ela emprestou seu *notebook* para que eu pudesse escrever meu trabalho, porque meu teclado resolveu dar curto; optou por deixar de lado os seus estudos, para que eu pudesse finalizar os meus; ofereceu o aconchego do seu lar para que eu me sentisse em casa; perdeu horas na biblioteca para retirar os livros que eu não podia, já que estava sem meu cartão UFRGS. Além disso, conseguiu um teclado extra para mim e ficou me cobrando para fazer um bom TCC, mais até do que algumas pessoas que tinham a obrigação de fazer isso. Por mais debochada que ela seja, já mexeu muito com meus sentimentos e, hoje, eu percebo que não existe pessoa tão especial para mim quanto ela. Debochadinha, quando eu estou contigo, a enormidade dessa pesquisa não é nada perto da imensidão desse teu olhar. E, a imensidão desse teu olhar, não é nada perto da infinidade dos momentos que eu ainda quero desfrutar na tua companhia.

Obrigado a você, que está lendo este trabalho. E, obrigado a todos que, de alguma forma, participaram do processo de construção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO

Esportes coletivos podem ser utilizados como importantes ferramentas do processo de ensino-aprendizagem, independente da faixa etária dos praticantes. Em relação ao jogo de voleibol, a arbitragem institucionaliza a prática do jogo, a partir do livro de regras da modalidade. Portanto, o objetivo da pesquisa é descrever a função pedagógica da arbitragem do voleibol, na faixa etária dos 10 aos 12 anos. Para isso, foi utilizado o método qualitativo de pesquisa, na qual entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Foram entrevistados quatro indivíduos integrantes do quadro de árbitros da Federação Gaúcha de Voleibol, os quais contêm formação acadêmica na área da Educação Física e trabalham com o desporto competitivo em escolas. Foram definidas três categorias de análise *a priori*: função do árbitro em competições; processo formativo do árbitro e; regras específicas. Concluiu-se que o árbitro deve trabalhar com essas categorias de modo educativo, entretanto há dificuldade na padronização, visto que não é algo estudado de maneira específica dentro do curso de formação. Não há nenhuma mudança no Livro de Regras para essas crianças, somente orientações fornecidas pelos coordenadores de quadra antes do início de cada competição. Por isso, é necessário que compreenda o contexto no qual está inserido, adequando sua conduta aos participantes da modalidade. Parece não ser necessário modificar as regras, porém estudos mais aprofundados podem ser realizados para tratar sobre essa questão. Como publicações sobre esse assunto são escassas, sugere-se a realização de outras pesquisas, de modo a abordar diferentes particularidades do trabalho do árbitro em categorias de iniciação ao voleibol.

Palavras-chave: Árbitro; Voleibol; Crianças; Educação Física.

ABSTRACT

Team sports can be used as important tools of the teaching-learning process, regardless of the age of the practitioners. Regarding the volleyball game, the arbitration institutionalizes the practice of the game, which begins with the book of rules of the sport. Therefore, the objective of the research is to describe the pedagogical role volleyball arbitration has, especially over kids aged from 10 to 12 years. For this, we used the qualitative research method, in which semi-structured interviews were conducted. We interviewed four arbiters of the Gaucha Volleyball Federation, which have academic training in Physical Education and work with competitive sport in schools. Three categories of analysis were defined *a priori*: the role played by the arbiters in competitions; the formal training process of these professionals; and the specific rules. It was concluded that the referee should work with these categories in an educational way, though it is difficult to standardize it, since it is not something studied thoroughly during the Physical Education course. There is no change in the rulebook for these children, only special guidance provided by the match coordinators before the start of each competition. Therefore, it is necessary to understand the context in which they operate, adapting the arbiters' conduct to the participants of the sport. It would seem not to modify the rules, but further studies may be developed over this issue. As publications on this subject are scarce, it is suggested to carry out further research in order to take a closer look at the other many details of the arbiters' work in the volleyball initiation categories.

Keywords: Referee; Volleyball; Children; Physical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	14
2.1.1 Abordagem Comportamentalista	14
2.1.2 Abordagem Humanista	16
2.1.3 Abordagem Interacionista	18
2.2 PEDAGOGIA DO ESPORTE	20
2.2.1 Segundo Paes e Balbino	20
2.2.2 Segundo Scaglia e Freire	21
2.2.3 Segundo Garganta e Graça	23
2.2.4 Segundo Kröger e Roth & Greco e Benda e Greco	27
2.3 PROCESSO FORMATIVO	29
2.3.1 Pedagogia do Voleibol	32
2.3.1.1 1º Nível De Jogo – Jogo Estático	34
2.3.1.2 2º Nível De Jogo – Jogo Anárquico	34
2.3.1.3 3º Nível De Jogo – Organização Rudimentar Do Ataque	34
2.3.1.4 4º Nível De Jogo – Organização Elaborada Do Ataque	34
2.3.2 Etapas do Modelo de Abordagem Progressiva	35
2.3.2.1 Primeira Etapa (Jogo 1x1)	35
2.3.2.2 Segunda Etapa (Jogo 2x2)	36
2.3.2.3 Terceira Etapa (Jogo 3x3; 4x4)	36
2.3.2.4 Quarta Etapa (6x6)	36
2.3.3 Especificidade do Jogo	36
2.3.4 Modelo Competitivo	37
2.4 JOGO VOLEIBOL	39
2.4.1 Arbitragem no Voleibol	39
3 METODOLOGIA	42
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	42
3.2 ENTREVISTADOS	42
3.3 ENTREVISTA	43
3.4 PROCEDIMENTOS DA ENTREVISTA	43
3.5 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
4.1 FUNÇÃO DA ARBITRAGEM NA INICIAÇÃO	45
4.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ÁRBITROS	49
4.3 REGRAS DO VOLEIBOL	54
5 CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	66
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	67

1 INTRODUÇÃO

Os esportes coletivos podem ser utilizados como importantes ferramentas de ensino-aprendizagem. O professor de Educação Física, nesse sentido, tem a função fundamental de proporcionar oportunidades de crescimento aos seus alunos. Sadi (2016) afirma que: “Como ferramenta pedagógica, a totalidade do processo de iniciação esportiva acentua a formação de caráter, envolvimento em relações sociais de amizade e proximidade, assim como interfere em questões psicológicas e afetivas”, trabalhando o aspecto global desses indivíduos. A prática de diferentes modalidades esportivas fora das escolas constitui um processo de afirmação cultural do espaço no qual elas estão inseridas. Assumindo o *status* de treinador, em espaços de treinamento direcionado, o professor deve ensinar não só o conteúdo e a técnica do esporte em questão, mas também deve possuir uma vertente educadora, formativa para aqueles jovens. Isso é comprovado por Freire (1992): "Se colocar como objetivo do trabalho pedagógico apenas enquadrar as crianças em padrões de movimento, isso poderá até ser conseguido, porém, com o risco de prejudicar um entendimento mais amplo do processo educacional".

Quando falamos sobre crianças, precisamos assumir que devemos possibilitar o contato destas com variadas possibilidades de movimento e jogos coordenativos/cognitivos, ampliando seu acervo motor (REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Quanto maior o acervo motor dos alunos, mais fácil será seu desenvolvimento nos mais variados esportes, independente do nível de exigência de cada um. Para que isso aconteça, é necessário um trabalho gradativo, com exercícios que sigam uma progressão, do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo, fazendo com que os mesmos saiam de sua posição estática e tenham de se adaptar a diferentes propostas de ensino-aprendizagem. Essa tese é corroborada por Sadi (2016), nos dizendo que: “Os momentos em que as crianças e jovens constroem seu fazer corporal, em direção ao fazer corporal-esportivo, devem ser enriquecidos com conhecimentos gradativamente mais elaborados, consolidando as engrenagens do processo de aprendizagem”. E, para que isso aconteça, é preciso que o professor tenha o conhecimento pedagógico para embasar esse processo, caso contrário, a criança, no lugar de sujeito, passa a ser objeto da aprendizagem, percebida apenas como um corpo que produz movimentos (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Tratando especificamente de categorias de base, em escolinhas esportivas, além de dominar a técnica ou um conjunto delas, é necessário fazer com que o aluno pense no jogo e saiba utilizá-las nas circunstâncias adequadas (SADI, 2016). O processo não se resume a partir do ensino da técnica, apesar de ser importante não negá-la dentro dessa construção, mas o ensino deve apontar para a direção formativa das crianças. Uma das formas mais representativas do esporte se fundamenta através da competição, presente nas mais diversas esferas da sociedade atual. Em relação ao jogo de voleibol, há a presença da equipe de arbitragem, a qual institucionaliza a prática do jogo a partir do embasamento em um livro de regras específico para a modalidade.

No Rio Grande do Sul, a formação do árbitro de voleibol acontece a partir de um curso oferecido pela Federação Gaúcha de Voleibol (FGV). O curso consiste em dois finais de semana, com a explicação das regras por parte de árbitros mais experientes, normalmente categorizados como “internacionais”, para os inscritos. Após isso, é realizada uma prova escrita, na qual os candidatos precisam obter uma percentagem mínima de acertos para, então, iniciar o estágio prático de aplicação das regras dentro do contexto do jogo, em diversos campeonatos.

Diante dessas considerações, o objetivo da pesquisa é descrever qual a função da arbitragem no processo pedagógico de ensino do voleibol para as categorias de base em escolinhas esportivas, mais especificamente na faixa etária dos 10 aos 12 anos (categorias pré-mirim e mirim). Foi escolhida essa faixa etária devido ao fato de que é uma fase de preparação para estes jovens, na qual ainda não há um elevado nível de proficiência e os mesmos ainda estão constituindo o gosto pela prática esportiva.

A realização desse estudo se justifica pela importância do processo pedagógico de ensino do esporte, destacando a figura do árbitro como mediador do processo de aplicação do que o atleta/aluno aprendeu durante os treinamentos. Torna-se fundamental destacar a escassez de trabalhos que tratem a respeito do assunto, pois autores não citam a figura do árbitro como fundamental no processo pedagógico de ensino-aprendizagem do esporte, ou seja, ele é considerado parte externa a esse processo. Entretanto, esse Trabalho de Conclusão de Curso poderá ser utilizado como aporte científico para os estudiosos da área, os quais terão a oportunidade de entender e conhecer mais sobre como o árbitro pode influenciar positiva ou negativamente na prática esportiva dos alunos.

Através de conversas com alguns treinadores de equipes que disputam os campeonatos organizados pela FGV, há algumas reclamações em relação à arbitragem, principalmente devido à falta de sensibilidade para lidar com as crianças e a alta utilização de penalidades como alternativa para coibir comportamentos inadequados. Portanto, esse trabalho é de interesse (mesmo que indireto) dos diversos professores que participam desses campeonatos, além de ser possível uma reflexão acerca do trabalho realizado pela arbitragem. Como integrante do quadro de árbitros da FGV, considero fundamental estudar maneiras de como realizar isso do melhor jeito possível, com o constante questionamento sobre a própria prática pedagógica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Para que possamos tratar a respeito da função pedagógica da arbitragem e, portanto, discorrermos sobre como o processo educativo inicia nesse processo, é necessário apresentar um panorama geral dos tipos de abordagens educativas que permeiam o ambiente de ensino-aprendizagem. Nesse capítulo, iremos trazer as três principais vertentes pedagógicas do ensino, baseadas em seus próprios princípios norteadores. Essa revisão é importante para que possamos visualizar diferentes propostas que podem ser aplicadas durante esse processo.

2.1.1 Abordagem Comportamentalista

Caracteriza-se pelo organismo estar sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia ou algo que simplesmente é dado no mundo externo. Evidencia-se, portanto, sua origem empirista, ou seja, o conhecimento é resultado direto da experiência.

Os modelos de ensino são desenvolvidos a partir de análises dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Portanto, o aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões. Então, o ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser modificados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados, fazendo com que o professor possa ganhar controle sobre eles e direcioná-los de acordo com suas necessidades. Para Skinner (1953 *apud* MILHOLLAN; FORISHA, 1972), o importante é levar o aluno a dar uma resposta que a sociedade deseja que ele dê, o ensino deve priorizar um jogo que não se pode perder. A sobrevivência na sociedade se torna fundamental. Quanto mais sucesso e respostas certas a pessoa der, melhor vai ser seu ajuste às regras e normas sociais (BARBOSA, 1980).

A educação está intimamente ligada à transmissão cultural. De acordo com Skinner (1968 *apud* MILHOLLAN; FORISHA, 1972), é quase impossível que o estudante descubra por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura. A educação deverá transmitir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades básicas para a manipulação e controle de determinado

ambiente. Bem como, para Skinner (1968 *apud* MILHOLLAN; FORISHA, 1972), uma cultura precisa transmitir-se, precisa dar às crianças seu acúmulo de conhecimento, aptidões, práticas sociais e éticas(MILHOLLAN; FORISHA, 1972).Tomando-se consciência do poder controlador que essa educação assume, pode-se conceber o ensino de maneira diferente.

Madsen (1975 *apud* MILHOLLAN; FORISHA, 1972) afirma que esta abordagem seria a maneira mais eficiente e efetiva de educar as pessoas para a liberdade. O comportamento seria moldado a partir da estimulação externa, portanto o indivíduo não participa das decisões, que são tomadas por um grupo específico, o qual ele não faz parte. Skinner (1973, 1980 *apud* MILHOLLAN; FORISHA, 1972) diz que a ideia de o homem ser corrompido pela sociedade, não seria o suficiente para que os indivíduos se comportassem de maneira desejada. Essa situação tenderia a levar a pessoa à preguiça e ao lazer, ao invés de levá-lo em direção ao trabalho e à produtividade. Seria fundamental que o processo educativo e de treinamento social aumentasse seu contingente de reforço e frequência, de modo a alcançar seus objetivos rapidamente.

Essa estrutura de aprendizagem irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados, que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, prestígio, e assim por diante.

Portanto, a abordagem comportamentalista enfatiza o uso de estratégias que permite a um maior número de alunos possíveis atingir altos níveis de desempenho, de acordo com sua especificidade, caracterizando essa abordagem como sendo individualizada. Skinner (1968 *apud* MILHOLLAN; FORISHA, 1972) não se preocupa em justificar por que o aluno aprende, mas em fornecer uma maneira de o estudante estudar e, ao mesmo tempo, seja eficiente na capacidade de mudanças comportamentais. Como consequência dessa abordagem, fica claro que o que não é programado, não é desejável e a cooperação entre os alunos, nesse caso, não é enfatizada.

2.1.2 Abordagem Humanista

Em contra partida à abordagem anterior, esta considera as tendências encontradas, predominantemente, no sujeito. No Brasil, a literatura mais difundida aponta dois principais autores: Neill (1963) (propõe que a criança se desenvolva sem interações) e; Rogers (1972) (dá ênfase às relações interpessoais e ao crescimento resultante destas). Daremos enfoque a este último.

Rogers (1972) preconiza que o professor, em si, não transmite conteúdo, ele fornece assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. Portanto, nessa abordagem, o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Para o autor, o objetivo maior é a autorrealização da pessoa. Toda vez que a pessoa se engaja na procura do entendimento de si mesma e de sua relação com o mundo, o confronto com uma série de questões a faz crescer. A pessoa é um processo que não finaliza nunca. O que é necessário fazer, é facilitar o crescimento e autorrealização de cada aluno (BARBOSA, 1980).

Tratando-se da educação do homem e não apenas da pessoa em sua instituição de ensino, o “ensino será centrado no aluno” (MIZUKAMI, 1986). A educação tem como finalidade a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico, liberar sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento, tanto intelectual, quanto emocional. Seriam criadas condições nas quais os alunos pudessem se tornar pessoas de iniciativa, responsabilidade, aprendendo coisas que servirão para a resolução de seus problemas, ou seja, os motivos para aprender serão os do próprio aluno.

Rogers (1972) enfatiza a necessidade de uma filosofia de educação que desenvolva estratégias flexíveis de ensino e que objetive desenvolver no aluno o processo de “aprender para aprender”. Estimula a investigação livre e o estudo independente, ou educação personalizada (BARBOSA, 1980). Para se criar este clima facilitador, o professor precisa adotar o esquema de referência ao aluno, ajudando-o a identificar e clarear suas atitudes (ROGERS, 1978).

O processo educativo levaria à valorização da busca progressiva de autonomia (dar regras a si mesmo), em oposição à ausência de regras e normas impostas por outros indivíduos. Experiências significativas seriam um processo

escolhido pelo aluno, e não obrigado ou imposto, gerando a autodescoberta e a autodeterminação.

O processo de ensino-aprendizagem implica em dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. Esta é a finalidade do método não-diretivo. Segundo De La Puente (1978), o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, constituindo apenas como um informante do processo de aprendizagem deste.

Deve-se desenvolver um clima propício ao crescimento pessoal, um clima no qual a inovação não seja atemorizadora, no qual capacidades criativas sejam alimentadas e expressadas ao invés de abafadas. O único homem educado é o que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar, que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para a segurança. Os estudantes adquirem um comportamento disciplinado e experimentam uma sensação de envolvimento pessoal na tomada de decisão e prática da ação, sentindo-se responsáveis por ela (MILHOLLAN; FORISHA, 1972).

A aprendizagem significativa é a que envolve toda a pessoa. De acordo com Rogers (1972), mesmo quando o primeiro impulso da descoberta vem de fora, o senso do alcançar determinado conhecimento vem de dentro, suscitando modificações no comportamento, atitudes e até mesmo na personalidade destes.

Enfim, o professor assume a função de facilitador da aprendizagem, fazendo com que o estudante entre em contato com os problemas vitais que tenham importância na sua existência. Para isso, é necessário que o professor esteja aberto a novas experiências e integrado, estabelecendo uma boa relação com seus alunos. Cada educador eficiente deve desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem de seus alunos. O importante é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável de desenvolvimento, possibilitando liberdade para aprender. Essa abordagem não suprime o fornecimento de informações, mas estas devem ser significativas para os alunos, estimulando sua criticidade e aperfeiçoamento.

2.1.3 Abordagem Interacionista

Na abordagem interacionista, o sujeito, após um conjunto de ações qualquer, dobra-se sobre si mesmo e aprende os mecanismos dessa ação. Portanto, essa pedagogia se caracteriza em um processo de dupla dimensão e flui exatamente por causa disso. O sujeito pode agir sobre o meio, sobre algum objeto, algum conteúdo, sobre as próprias ações, interagindo com outros sujeitos e, ao fazer isso, ele tem condições de voltar-se para si mesmo e aprender o que fez, bem como os mecanismos do fazer.

Para Piaget (1973), a aprendizagem tem seu leque de possibilidades na assimilação, ou seja, no processo de integração cujo esquema é a resultante. A capacidade de aprender não se explica pela própria aprendizagem, mas pelo desenvolvimento do indivíduo: “Toda nova aquisição consiste em assimilar um objeto ou uma situação a um esquema anterior, aumentando, assim, esse esquema” (PIAGET, 1973 *apud* BECKER, 2002).

Essa abordagem caracteriza a proposta do professor como sendo coparticipada pelos alunos, suas sugestões e propostas, viabilizando esse processo. Se não houver essa possibilidade, não haverá a possibilidade de tomada de consciência, o que permitiria a “apropriação” do próprio fazer e, caso isso não ocorra, não há crescimento cognitivo. O processo educacional, em que nada se transforma, está negando a si mesmo. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio – tanto físico, como social –, dependendo, claro, das suas condições e condições oferecidas pelo ambiente em que está inserido.

Para Freire (1997), o professor, além de ensinar, passa a aprender e; o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nessa relação, professores e alunos avançam no tempo. As relações, de cristalizadas – com toda a monotonia que as caracteriza – passam a ser fluidas. O conhecimento assume significado na medida da qualidade das relações dentro da sala de aula. O professor, nesse caso, está incumbido de criar condições nesse meio social para que haja a interação entre os sujeitos que ali estão, ou seja, o estudante precisa agir sobre os objetos, sobre o meio, as relações sociais, retirando o conhecimento não necessariamente destes, mas da sua própria coordenação de ações nesse meio.

Para o interacionismo, o conhecimento é considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, e não como uma justaposição de dois

fatores indissociáveis. Há um processo de integração dos objetos novos às estruturas preliminares e a elaboração de novas estruturas pelo sujeito, agindo em interação com o meio. O desenvolvimento cognitivo ocorre por interação entre o sujeito e o mundo que o envolve (BECKER, 2001).

Dentro dessa abordagem, pode-se destacar o processo de socialização da criança, incentivando o diálogo e as relações com o outro – com o coletivo, dentro de uma convivência cooperativa; a livre movimentação da criança, estimulando a descoberta e a exploração; o conhecimento, o respeito e a preservação do meio ambiente, inserindo o indivíduo em uma visão global de sociedade e promovendo uma leitura de mundo; a colocação da criança sempre em situação de desafio e transgressão de seus limites, considerando que inteligência é a capacidade de se adaptar a novas situações. De acordo com Piaget (1977), a cada nova situação desafiadora é provocado um desequilíbrio, e a partir desse desequilíbrio, a criança vai procurar se reequilibrar. Isso faz com que a criança combine isso com aquilo que já sabe, chegando a ideias novas, numa construção contínua. Há ainda o fato de que o “descongelamento” (desequilíbrio) das estruturas mentais é acentuado através da interação com o grupo, favorecendo o processo de desenvolvimento deste (AZEVEDO, 2002).

2.2 PEDAGOGIA DO ESPORTE

Neste capítulo, iremos centrar nosso foco nas diferentes pedagogias do esporte, tratadas por diversos autores da área. Esse panorama geral nos possibilita investigar, de modo mais abrangente, como esse processo ocorre em espaços de formação pedagógica. Conforme formos tratando do assunto, é possível perceber várias metodologias de ensino, cada uma com suas particularidades, mas que possuem um único objetivo, se tornar um meio facilitador e estimulante para que o aluno aprenda.

2.2.1 Segundo Paes e Balbino

Por meio da pedagogia, os autores entendem que a mesma busca transcender a simples repetição de movimentos para a iniciação e formação esportiva. Esse processo deve ser consciente, crítico e reflexivo, fundamentado sobre os pilares da diversidade, inclusão, cooperação e autonomia, sustentando sua práxis pedagógica sobre o movimento humano, inteligências múltiplas, aspectos psicológicos, princípios filosóficos e aprendizagem social.

Paes e Balbino (2005) afirma que na Pedagogia do Esporte, além de saber por que fazer, é necessário compreendermos o que fazer, quando fazer e como fazer. Para que isso aconteça de maneira adequada às diferentes faixas etárias e de desenvolvimento dos alunos, Paes (2001; 2002) organiza as fases de ensino e sistematiza os conteúdos a serem trabalhados, tendo como base o ensino dentro da escola. Entretanto, trataremos somente sobre a faixa etária da pesquisa, ou seja, a respeito do ensino fundamental:

- Iniciação I (9 – 10 anos): fundamentos básicos do jogo;
- Iniciação II (11 – 12 anos): finalizações e fundamentos específicos.

Durante essas fases, as estratégias de ensino estão condicionadas à essencialidade complexa do jogo, em que o jogar somente se aprende jogando; a aprendizagem dos jogos se dá por meio do jogo possível – atividades lúdicas, jogos pré-desportivos e brincadeiras populares, jogos reduzidos, jogos condicionados e situacionais –, constituindo um ambiente fascinante e estimulador. A partir da ênfase no desenvolvimento das habilidades motoras, é provável que o aluno adquira um

maior repertório motor. O professor deve propiciar atividades que possam ser realizadas com qualidade, nas quais o aluno obtenha sucesso em suas variações.

A aplicação de seu modelo é fundamentada no pensamento sistêmico, no seio do construtivismo e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), abordando a utilização dos Jogos Desportivos Coletivos (JDCs) como um caminho adequado para o desenvolvimento integral do indivíduo (BALBINO, 2001; PAES; BALBINO, 2005). Além disso, foca na perspectiva de compreender o sujeito a partir de suas capacidades potenciais na dimensão de sua totalidade, mas isso só será possível, de acordo com Paes e Balbino (2005) se:

- O processo de iniciação e formação esportiva for educativo;
- O ambiente for propício para o estímulo das múltiplas inteligências;
- Os JDCs devem funcionar em sua totalidade, integrando todos os seus elementos fundamentais;
- Se a qualidade dos relacionamentos entre os participantes forem propícios para alcançar os resultados;
- A ação pedagógica precisa transcender o método empregado.

2.2.2 Segundo Scaglia e Freire

Na visão destes autores, a prática esportiva pedagógica é orientada por princípios, nos quais o processo é estabelecido em função do sujeito que joga, suas motivações intrínsecas e humanidade, no comprometimento com o ensinar e com sua transformação. Isso ocorrerá por meio do desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e compreensão do fazer, integrada à sua cultura corporal e social. De acordo com Scaglia (1999, 2003), a pedagogia deve estar adequada e comprometida, durante todo o processo, com os aspectos mais importantes para os alunos, para que isso tenha significado em suas vidas. Como a relação entre ensinar e formar é estreita, estes deverão ter princípios norteadores de todo o processo (SCAGLIA; SOUZA, 2004). A práxis pedagógica, segundo Freire (2003), sustenta-se sobre a diversidade e os seguintes princípios pedagógicos:

- Ensinar esportes a todos: trata basicamente sobre a questão da inclusão, pois o ensino do esporte deve incluir as particularidades de todos os alunos, independente de suas experiências prévias;

- Ensinar bem esportes a todos: não é suficiente somente ensinar os esportes a todos, mas o professor precisa ter o compromisso de ensinar bem aos seus alunos, visto que o esporte é um direito universal;
- Ensinar mais que esportes a todos: este princípio se sustenta na premissa de que o esporte educacional possui uma visão mais ampla do que a prática em si, envolvendo aspectos éticos, morais, sociais e afetivos;
- Ensinar a gostar de esportes: para que a prática não seja um fim em si mesmo, é fundamental fazer com que ela tenha significado para o indivíduo, assim ele terá condições de criar uma cultura do jogo e não fará isso somente durante as aulas.

O processo de ensino-aprendizagem é realizado por meio do jogo jogado, sendo um elemento fundamental para que haja o estímulo pela aprendizagem (SCAGLIA, 1999). Esse ensino irá se orientar para a compreensão do jogo, objetivando o desenvolvimento da capacidade tática (cognitiva) em direção à especificidade técnica (motora específica), para tanto é necessário compreender o jogo de forma integrada (FREIRE, 1997). Isso só acontecerá caso o professor privilegie situações de jogos e brincadeiras populares da cultura infantil, das quais os alunos já possuem determinada familiarização prévia.

A pedagogia defendida pelos autores apoia-se nos fundamentos das abordagens interacionistas e do pensamento sistêmico complexo para as bases da teoria do jogo, privilegiando o aprendizado na interação entre a capacidade de aprender e as diferentes produções culturais já existentes, sendo o jogo principal ambiente dessa interação. Scaglia e Souza (2004) afirma que atividades lúdicas podem ser uma estratégia viável para o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão do jogo e redimensionando a antiga visão tecnicista do ensino. A ludicidade cria um ambiente favorável de ensino, pois a partir do momento em que a criança sente-se à vontade na atividade, ela o faz com destreza.

Os autores sistematizam suas pedagogias de ensino de maneira diferente e, portanto, trataremos especificamente de cada uma delas, de acordo com a faixa etária de interesse do estudo em questão.

Scaglia (1999) traz sua divisão pedagógica dividida em quatro faixas etárias, das quais enfatizaremos:

- 9 – 10 anos
 - Jogo baseado em fundamentos básicos;

- Ênfase na execução de movimentos já aprendidos;
 - Assimilação dos fundamentos básicos;
 - Aprimoramento e desenvolvimento dos fundamentos específicos das modalidades.
- 11 – 12 anos
 - Jogo baseado pelos fundamentos secundários, derivados dos básicos e que não acontecem sem que os anteriores tenham sido desenvolvidos de maneira correta;
 - Aprimoramento e desenvolvimento dos fundamentos derivados.

Já Freire (2003), sistematiza sua progressão pedagógica de acordo com características de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e afetivo, em seis diferentes grupos, dos quais destacaremos:

- Básico I (9, 10 e 11 anos)
 - Jogos acontecem de acordo com as regras;
 - Rodízio para que todos passem por diferentes funções;
 - Ainda há a predominância do lúdico;
 - Desenvolvimento dos fundamentos técnicos;
 - Início da correção dos erros técnicos e táticos;
 - Formas adaptadas de esporte/jogo para alcançar determinados objetivos.
- Básico II (11, 12 e 13 anos)
 - Vivenciar com maior intensidade as posições específicas;
 - Início da preparação física, associada à técnica;
 - Introdução da tática (racionalidade do jogo);
 - Maior tempo dedicado às correções técnicas.

2.2.3 Segundo Garganta e Graça

Neste caso, os autores trazem a pedagogia com algumas semelhanças, entretanto abordaremos a visão de cada um deles separadamente. Garganta (1995) idealizou em seu trabalho o desenvolvimento da Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos, trazendo-a como ferramenta para propiciar um ambiente formativo por excelência, quando bem orientada e desenvolvendo competências em vários planos. Seguindo essa linha de ensino, o autor propõe dois traços fundamentais: a

cooperação e a inteligência. A cooperação é entendida como sendo a comunicação estabelecida entre os integrantes de uma mesma equipe e; a contra comunicação, estabelecida entre os jogadores de equipes adversárias (cooperação-oposição), aprendendo a “subordinar os interesses pessoais aos interesses da equipe”. Já a inteligência, é entendida como a capacidade de o indivíduo se adaptar às situações aleatórias, imprevisíveis e diversificadas, dando respostas adequadas às diferentes situações (GARGANTA, 1995).

Referenciais para uma cultura esportiva, esses traços articulam os aspectos fundamentais dos jogos, tendo por conceito a natureza aberta das habilidades e sendo regulada pelos constrangimentos surgidos nos fatores exteriores. Sua práxis pedagógica orienta-se pela especificidade de equipe, entendida como um microsistema social complexo e dinâmico, articulando os aspectos fundamentais do jogo. Portanto, é importante compreendermos como funciona esse processo de ensino, visto que há um enfoque na evolução da equipe como um todo, a partir de situações que visam adequar os participantes às mais variadas situações de jogo.

O ensino dos jogos coletivos deve ser realizado por meio dos jogos condicionados, unidades funcionais, orientados para compreensão do jogo (razões do fazer) e integrado à sua especificidade técnica (modo de fazer), contemplando uma prática transferível, assimilando os princípios comuns dos jogos. Para Garganta (1995; 2002), os JDCs precisam privilegiar o ensino-aprendizagem-treinamento com base em sua característica estrutural e funcional, centrando o processo na equipe (unidade complexa). Isso é realizado sistematizando o conteúdo, visando a evolução adequada daquele grupo de jogadores.

Permitindo sistematizar o conteúdo com um nível de complexidade e exigência sequenciada, a partir daquilo que o praticante já conhece e seja capaz de executar, Garganta (1995) apresenta uma estruturação organizada da seguinte forma: jogador-objeto; jogador-objeto-alvo; jogador-objeto-adversário; jogador-objeto-colega-adversário; jogador-objeto-colegas-adversário; jogador-objeto-equipe-adversário.

Garganta (1995) ainda organiza, mas agora em formas de unidades funcionais estabelecidas por princípios e regras do jogo, o processo da maneira a seguir:

- Jogo anárquico: alunos apresentam grande dificuldade de compreender o jogo, concentram-se em função da bola e a comunicação é verbal;

- Descentralização: apresentam certa compreensão do jogo, mas ainda determinada pelos elementos que o compõe e prevalece a comunicação verbal;
- Estruturação: conscientização sobre suas funções no jogo, se distribuindo melhor na quadra e utilização da comunicação gestual;
- Elaborada: ações correspondem a ações estratégicas da equipe, com a distribuição dos espaços sendo otimizada para uma melhor comunicação motora e da função tática coletiva.

Para que o jogo seja apresentado de forma adequada aos alunos, Garganta (1995) também propõe uma aprendizagem orientada por princípios de ação e regras de gestão do jogo, apresentando as seguintes unidades funcionais:

- Estruturação do espaço: ocupação de espaços de forma equilibrada, em virtude da comunicação estabelecida durante o jogo;
- Comunicação e ação: utilização de funções combinadas às respostas das situações do jogo, ofensivas ou defensivas;
- Relação com a bola: integrar o elemento do jogo (bola) com as capacidades motoras e cognitivas do indivíduo.

Todas essas subdivisões demonstram a quantidade de aspectos que precisam ser levados em consideração no momento de estabelecer o processo pedagógico de ensino. Quanto mais o professor se ater a esses pequenos detalhes, a probabilidade de sucesso aumenta consideravelmente, pois passa a tratá-las como um conjunto, e não de modo isolado, o que faz com que essa evolução seja fluida (GARGANTA, 2002).

Por outro lado, Graça (1995) propõe um ensino orientado para a aprendizagem das habilidades básicas para jogos e para o desenvolvimento da capacidade de jogo dos praticantes, por meio de jogos e atividades simplificados e modificados, combinações e formas de jogos, além de transferências da exercitação, em virtude das especificidades das habilidades para os jogos e seu caráter multidimensional.

Garganta (2002) apresenta dois referenciais importantes: primeiro, que o aluno nunca vem em “branco” e; o segundo, de que a especialização técnica deve ocorrer em função das habilidades que os praticantes já dominam. Ou seja, o desenvolvimento do aprendizado ocorre de maneira demorada e sistematizada, utilizando a experiência dos alunos em prol da efetividade do ensino. Durante o

processo de ensino dos JDCs, entendendo que devem ser privilegiadas situações que exijam habilidades abertas (imprevisíveis), existem duas ponderações a serem feitas (GRAÇA; MESQUITA, 2002): compreender o processo de ensino aprendizagem em sua ordem problemática (o que, quando, como e por que) e; que as habilidades para o jogo se estabelecem sobre um conceito multidimensional. Esse conceito é estabelecido em três dimensões (GRAÇA, 1995):

- ✓ Eficiência: realização correta da habilidade;
- ✓ Eficácia: exigência do rendimento em função da execução da habilidade;
- ✓ Adaptação: ajustar soluções e respostas ao contexto do jogo.

Essa questão multidimensional, na pedagogia, sustenta uma prática transferível das similitudes comuns aos jogos, bem como sistêmica, para a compreensão, operacionalização e otimização da totalidade complexa fenomenal ao jogo. Entretanto, não há a necessidade de um sequenciamento ordenado das atividades, pois “qualquer tipo de situação é, por si só, inesgotável, o que quer dizer que a passagem de um tipo para outro, não implica no abandono do anterior” (GRAÇA; MESQUITA, 2002). No entanto, para que haja um processo de ensino-aprendizagem, Graça (1995) apresenta três referenciais: progressão (grau de complexidade das tarefas), refinamento (qualidade, execução motora e estratégica) e aplicação (exposição dos alunos às situações de jogo). A junção destes referenciais, quando feita de modo adequado, possibilita aos aprendizes inúmeras formas de evolução dentro da realidade do jogo, os tornando parte ativa de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

O professor é o agente principal e, portanto, responsável por propiciar situações propícias para que isso ocorra. Além disso, media as situações de aprendizagem e tem a incumbência de levar o aluno a questionamentos, não respostas prontas. O professor deve reconhecer a importância da realização do jogo e delimitar claramente os objetivos da aprendizagem (GRAÇA, 1995). Com os objetivos claros, ele consegue delinear melhor qual será a metodologia a ser empregada em cada situação, dependendo não só dos aspectos já mencionados, como também do ambiente externo.

2.2.4 Segundo Kröger e Roth & Greco e Benda e Greco

Por último, trazemos a proposta apresentada por Kröger e Roth (2002), a qual constitui uma ação pedagógica orientada para o desenvolvimento da cultura do jogar, uma Escola da Bola natural, livre e variada, orientada e universal a todos os esportes. Entretanto, é importante salientar que, antigamente, as crianças aprendiam a jogar em parques, ruas, praças, e que atualmente foram substituídos por clubes e escolas de esporte, muitas vezes pautadas no rendimento imediato e não raramente, especializando o aluno precocemente, em uma única modalidade esportiva. Destacamos aqui que, para os autores, é fundamental contemplar diferentes e variados movimentos em diversos esportes, por constituir a aprendizagem de uma ampla gama de movimentos. Portanto, a partir do momento em que esses alunos são especializados precocemente, eles perdem a oportunidade de aprendizado, o que poderá trazer prejuízos futuros até mesmo na modalidade em questão. Para o desenvolvimento de sua proposta, se apoia em alguns pilares, os caracterizando como *ABC da Escola da Bola*:

- Jogos orientados para a situação: aprender a jogar com liberdade, reconhecendo diversas situações de jogo;
- Orientação para capacidades coordenativas: desenvolver as capacidades motoras básicas, as quais permitirão transferência para as específicas;
- Orientação para as habilidades: desenvolvimento de um repertório variado de habilidades e elementos comuns em vários esportes.

Baseando-se nessas orientações, o ensino dos jogos coletivos deve ocorrer por meio de jogos situacionais, com uma aprendizagem incidental, para o desenvolvimento da capacidade de jogo e das capacidades coordenativas. Essas capacidades seriam orientadas por classes de tarefas – elementos táticos – que seguem: relacionamento com o objeto; com o colega; com o adversário e; com o ambiente (KRÖGER; ROTH, 2002). Os autores ainda estabelecem critérios de ordenamento a serem observados pelo professor: estrutura tática dos jogos; se a bola é jogada com as mãos, pés, raquetes e; seu nível de complexidade. Trata basicamente do desenvolvimento da capacidade de coordenação geral com a bola e não com habilidades específicas de determinada modalidade esportiva.

Para Greco e Benda (1998), há uma visão progressista do ensino, na qual os alunos têm a oportunidade de contextualizar o jogo dentro das relações em

sociedade. Para isso, propõe o processo de ensino da seguinte forma: tomada decisão e formação de conceitos; compreensão dos contextos dos jogos esportivos e; importância da tática na iniciação esportiva. Porém, essa não é uma tarefa simples de ser executada, pois necessita de diferentes enfoques, de acordo com o nível de aprendizado de cada aluno, em diferentes momentos. Para desenvolvê-la, Greco e Benda (1998) considera dois momentos do sistema de formação e treinamento esportivo, mas iremos nos deter no primeiro:

- Iniciação Esportiva Universal (4 a 10-12 anos), da aprendizagem motora ao treinamento técnico:
 - Estruturação da aprendizagem motora para o treinamento técnico;
 - Desenvolvimento das capacidades coordenativas gerais (objeto principal da aprendizagem motora).

O desenvolvimento dessas capacidades coordenativas é realizado da aprendizagem motora ao treinamento da técnica, por meio de jogos e exercícios dirigidos, de perseguição e estafetas, com o desenvolvimento da capacidade de jogo ao treinamento tático, por meio de jogos funcionais e situacionais. Greco (1996) e Greco e Benda (1998) elencam uma organização temporal do seu processo de ensino em nove fases, das quais destacaremos:

- Universal (6 a 11-12 anos): desenvolver todas as capacidades motoras e coordenativas; ressaltar a ludicidade; jogo didático-pedagógico de acordo com o desenvolvimento; utilizar elementos de forma sequenciada; privilegiar as capacidades coordenativas;
- Orientação (11-12 a 13-14 anos): desenvolver e aperfeiçoar capacidades físicas; início da fixação e aprimoramento da capacidade técnica; jogo ainda deverá ter um sentido recreativo.

2.3 PROCESSO FORMATIVO

No processo formativo do pequeno atleta, além do cuidado especial com a parte pedagógica do ensino, há pequenos objetivos a serem alcançados, desde o aperfeiçoamento de suas técnicas até o alto nível. Portanto, é importante salientar que não se deve ter uma preocupação imediata com o surgimento de resultados, mas um trabalho bem elaborado e que seja capaz de condicionar esse atleta ao futuro sucesso, seja esportivo, ou formativo (MESQUITA; GUERRA; ARAÚJO, 2002). Deve-se fazer com que os alunos tomem gosto pela prática esportiva, em detrimento da simples repetição de padrões de movimento, aumentando o incentivo para a prática de determinadas modalidades, fazendo com que aquele indivíduo se divirta enquanto aprende e, posteriormente, joga (SIEDENTOP, 2002 *apud* MESQUITA, 2009).

De acordo com o Nogueira (2001), o esporte pode ter três vertentes básicas, cada uma com suas características particulares, mas todas visando o desenvolvimento da criança dentro do esporte: a) desporto curricular como Educação Física nos centros educativos; b) desporto escolar na escola, fora da escola com uma ideia participativa, educativa e formativa e; c) desporto de competição e rendimento. Eles se manifestam em situações de ensino do esporte de formas diferentes:

Quadro 1 – Desenvolvimento Esportivo

Onde?	Escola	Esporte escolar	Clube esportivo
Para que?	Educação desportiva	Formação desportiva	Rendimento desportivo
Quem?	Professor de EFI	Professor/ treinador	Técnico esportivo
Como se ensina?	Aulas de EFI	Prática desportiva formativa e participativa	Treinamento desportivo

Fonte: NOGUERA, 2001

Focando nas características do desporto escolar, pois aqui se enquadra a categoria de professores entrevistados e suas metodologias, as características do desporto escolar são (SAURA, 1999 *apud* DELGADO, 2000):

- Precisa ter características próprias que correspondam às necessidades reais da criança e do jovem;
- Precisa apresentar um aspecto mais educativo do que competitivo e estar centrado no aprendiz;
- O árbitro tem que ser um personagem mais educativo do que sancionador;
- O regulamento e materiais precisam estar adaptados às características dos aprendizes;
- O rendimento e aprendizagem técnica estarão pautados em aspectos mais recreativos e de participação;
- Não tem de ser seletivo e deve dar oportunidade de participação a todos;
- Não deve apresentar especialização em idades precoces, nem utilizar de sessões de treinamento intensivo;
- Valorizar a importância que esse esporte pode ter como transferência para a vida adulta dos praticantes;
- Necessidade de formação adequada aos técnicos desportivos.

No sentido pedagógico, esse desporto escolar deve se preocupar com os estudos do indivíduo, visto que o processo de formação esportivo não substitui o conhecimento aprendido dentro da sala de aula, pois é a junção desses conhecimentos que ajudarão na construção de um futuro sólido para os alunos. Santos *et al.* (2006) indica que podemos afirmar que o esporte educa, pois além de possibilitar o incremento da sua qualidade esportiva (POTRAC; JONES; CUSHION, 2007), o atleta aprende a lidar com as frustrações decorrentes da prática, muito em função dos erros que comete. Para que seja conferido ao erro um sentido construtivo, é fundamental que o aluno perceba que não foi ele que errou, mas a ação que realizou, sendo capaz de rever a aprendizagem e procurar as razões que o explicam. Neste sentido, o erro constitui matéria de aprendizagem (MESQUITA, 2009).

De acordo com as características do contexto em que o grupo esportivo se encontra, ou seja, caso eles já tenham a noção do erro que cometeram, é fundamental que os participantes possam decidir e regular as tarefas de aprendizagem. Isso significa que o professor deve adotar o recurso do questionamento, em detrimento da prescrição do que fazer (CHAMBERS; VICKERS; 2006; MESQUITA, 2006). Assim, o aluno terá a possibilidade de tomar as

próprias decisões, arcando com as consequências, o que constitui o real processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, é necessária uma base pedagógica que irá direcionar o desenvolvimento de diversas situações em prol da evolução do aluno.

De acordo com Mesquita, Guerra e Araújo (2002), há alguns princípios pedagógicos para refletirmos nesse ensino:

- Jogadores devem experimentar o maior número de vezes o sucesso, criando motivação para melhorar;
- Permitir que o aluno aprenda a fazer, capacitando o mesmo à prática autônoma do esporte;
- O treinador deve ser paciente e não atropelar etapas em função do resultado imediato;
- A aquisição de erros faz parte do processo de aprendizagem.

Guerrero¹ subdivide o processo de ensino-aprendizagem em cinco etapas bem definidas, sequenciando objetivos e conteúdos. Essa divisão ocorre a nível de evolução biológica, na qual a formação multilateral favorece os processos de maturação e desenvolvimento, de acordo com os períodos adequados dos alunos, evitando um excesso unilateral precoce. Pedagogicamente, as crianças não são especialistas, pois a idade infantil tem uma função de preparação para a vida futura².

Quadro 2 – Iniciação Esportiva

Faixa Etária	Fases de Iniciação Esportiva
1ª fase: 6-8 anos	Experiência motora geral
2ª fase: 8-12 anos	Iniciação desportiva multilateral
3ª fase: 12-16 anos	Iniciação desportiva especializada
4ª fase: 16-20 anos	Rendimento: especialização
5ª fase: mais de 20 anos	Rendimento, elite e recreação

Fonte: TORRES GUERRERO, Juan. Ponencia: nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas.

¹ TORRES GUERRERO, Juan. Ponencia: nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas.

² TORRES GUERRERO, Juan. Ponencia: nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas.

Como nosso foco está na faixa etária dos 10 – 12 anos, ela se enquadra na categoria chamada por Guerrero³ de: Iniciação Desportiva Multilateral. Esta fase se caracteriza por ser uma etapa na qual é realizada uma prática variada e diversificada, e isto deve ser considerado não só na relação com o enriquecimento e refinamento das capacidades motoras e habilidades básicas, mas também deve-se ter um cuidado com os problemas motivacionais e de atenção que se apresentam em crianças dessa idade. Logicamente, as dificuldades de motricidade e estratégicas que permeiam o desenvolvimento dos objetivos do jogo deverão estar adaptadas ou adaptar-se às características cognitivas e coordenativas de alunos e alunas, com o propósito de assegurar uma mínima probabilidade de êxito para os aprendizes (MESQUITA; GUERRA; ARAÚJO, 2002). Em relação a essa conduta dos treinadores, observações e estudos realizados em idade escolar, mostram que os mesmos não cumprem o perfil do treinador dessas categorias, os quais tentam enganar o árbitro e tirar vantagem de determinadas situações, o que deve ser abolido caso desejarmos um ensino formativo (DELGADO, 2000).

Devido a isso, é importante questionarmos qual é a função do árbitro dentro desse processo de ensino, visto que é uma faixa etária na qual os atletas ainda estão adquirindo todo um repertório de habilidades motoras e o nível de exigência não deveria ser o mesmo do que em uma partida adulta, por exemplo. É necessário nos darmos conta de que o jogo adulto prioriza o alto nível, portanto a cobrança deve ser realizada de acordo com o que se espera daqueles praticantes. Esperamos um jogo com o menor número de erros possíveis, mediado pelo árbitro, diferente do esporte de alto rendimento. O voleibol, em sua base, bem como seus campeonatos, devem ter uma exigência que caminha junto com o processo de desenvolvimento destes atletas, no qual é mais importante que ele se divirta, tome gosto pelo jogo, do que propriamente seja cobrado tecnicamente.

2.3.1 Pedagogia do Voleibol

Foram abordadas diferentes metodologias de ensino esportivo durante o trabalho, bem como características adequadas que podem e devem permear seu ambiente. Entretanto, agora se faz necessário um direcionamento da pedagogia

³ TORRES GUERRERO, JUAN. Ponencia: nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas.

aplicada ao ensino do voleibol, objeto de nosso estudo. Portanto, as abordagens de ensino do jogo mais utilizadas atualmente são: modelo de ensino para a compreensão (BUNKER; THORPE, 1982 *apud* SANTOS *et al.*, 2006); modelo desenvolvimental (RINK, 1993 *apud* PEREIRA; MESQUITA; GRAÇA, 2010) e; o modelo de educação desportiva (SIEDENTOP, 1994 *apud* MESQUITA, 2009).

O modelo de ensino do jogo para sua compreensão fundamenta seus princípios na compreensão tática do jogo, desafiando o participante a todo o momento (MESQUITA *et al.*, 2013). O jogo é apresentado de forma modificada e intencional, com o desenvolvimento da técnica explicitamente incluso no ensino da tática (MESQUITA, 1998).

O modelo desenvolvimental aborda o ensino do jogo, a partir de uma progressão de tarefas com crescente complexidade, baseando-se no ensino do jogo, com a manipulação das tarefas ditada pelas particularidades da própria aprendizagem (MESQUITA, 1998). Também está baseado no refinamento, aplicação de conteúdos em situações de competição, além da auto-avaliação realizada.

O modelo de educação desportiva enfatiza a socialização, instigando o participante a ter papel ativo e cooperante na organização de diferentes tarefas, assumindo a ludicidade como integrante do processo. Estrutura-se em três eixos (SIEDENTOP, 1987 *apud* MESQUITA *et al.*, 2013): competência desportiva (o que fazer); literacia desportiva (compreender o verdadeiro significado da prática) e; entusiasmo pelo desporto (atração que o desporto desperta nas crianças).

Em suma, o modelo de ensino do voleibol, apresentado por Mesquita (2013), é intitulado Abordagem Progressiva ao Jogo, e está didaticamente permeado pelos três modelos curriculares apresentados logo acima. Esse modelo de abordagem acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções, oferecendo a todos a oportunidade de praticar e participar equitativamente, legitimando a aquisição de competências técnicas, táticas e físicas do jogo. De acordo com Mesquita (2006), é possível percebermos seis vetores fundamentais estruturantes desse modelo:

- A lógica didática replica a lógica do jogo;
- Aquisição de competências considera o ritmo individual de aprendizagem;
- Apreciação e compreensão do jogo são a base do processo;
- Domínio técnico nunca excede o nível de conhecimento tático;

- Aprendizagem das habilidades técnicas está subordinada à compreensão tática;
- Avaliação é contextualizada em situações de jogo.

Reitera-se aqui que o professor/treinador, na emissão da informação, deve promover a autonomia na tomada de decisão tática. Portanto, é mais importante questionar os participantes, na medida em que se incrementam o desenvolvimento do raciocínio tático e autonomia decisional, pressupostos edificadores da prática do jogo qualificado (MESQUITA, 2006). Em relação a esse processo, percebemos diferentes níveis de jogo apresentados pelos participantes durante o voleibol, os quais são subdivididos pela autora em:

2.3.1.1 1º Nível De Jogo – Jogo Estático

Praticantes adotam uma atitude estática, mais se defendendo da bola do que para jogar. O jogo possui um fluxo deficitário, pois não podem agarrar e/ou conduzir a bola, com a constante queda da mesma ao solo e elevada realização de saques.

2.3.1.2 2º Nível De Jogo – Jogo Anárquico

A partir da aquisição dos pressupostos tático-técnicos da primeira etapa e a sustentação da bola no espaço aéreo, os praticantes procuram a bola, porém sem organização. Caracteriza-se pela ausência de qualidade nas ações e uma algutinação em torno do ponto de queda da bola.

2.3.1.3 3º Nível De Jogo – Organização Rudimentar Do Ataque

Ocupam o espaço de forma mais adequada e as ações são coletivas. Entretanto, na organização do ataque, o primeiro propósito ainda é manter a bola no ar, longe da transição tática e técnica, principalmente entre o 2º e o 3º toque, ou seja, do levantamento para a finalização do ataque.

2.3.1.4 4º Nível De Jogo – Organização Elaborada Do Ataque

Após a aquisição das competências de processos anteriores, eles são capazes de finalizar o ataque perto da rede. Com o aumento do potencial ofensivo,

surge a dificuldade na organização defensiva, já que é necessário defender ataques em suspensão.

Para isso, as formas de jogo são modificadas e adaptadas ao nível de experiência e à idade, o que significa que é o repertório motor do praticante que define qual forma de jogo é a mais adequada, não a idade, em si (MESQUITA *et al.*, 2013). A modificação do jogo passa pela adaptação da área de jogo, do número de jogadores, do material (tipos de bola e altura da rede) e pela modulação das regras (nosso principal enfoque), em quatro etapas de aprendizagem do voleibol.

2.3.2 Etapas do Modelo de Abordagem Progressiva

Trataremos das adaptações do regulamento para cada etapa de desenvolvimento do ensino aprendizagem do voleibol. Mesquita (2006) não especifica qual seria a idade apropriada para cada uma delas, visto que o processo de ensino é enfatizado de acordo com o nível de habilidade e desenvolvimento de cada aluno. Essas etapas não possuem uma duração definida, portanto essas modificações das variáveis do jogo podem ser realizadas conforme o professor considerar necessário.

2.3.2.1 Primeira Etapa (Jogo 1x1)

Há algumas dificuldades impostas pelo regulamento formal, por isso a importância da modelação das regras do jogo, tornando-o passível de sucesso. A modificação acontece, principalmente, através do repique da bola com o solo (auxiliando o jogador a ficar com o corpo atrás da bola e proporcionando mais tempo para analisar a trajetória da mesma) e pelo duplo toque (permitindo a correção de um primeiro toque deficitário, enquadrando o alvo); além do reinício do jogo através do lançamento da bola ou em passe, facilitando o fluxo de jogo. Essa modificação exagerada facilita o desenvolvimento tático do praticante (perto/afastado da rede, posicionamento no fundo de quadra...). A bola, nessa fase inicial, pode ser mais leve, caso as crianças não consigam sustentar a bola oficial e; a rede não deve variar, ficando de 10 a 20cm acima do plano das mãos, com os membros superiores estendidos.

2.3.2.2 Segunda Etapa (Jogo 2x2)

Nesse caso, a aplicação do repique da bola no solo não é mais justificável, já que a criança deve ter aprendido a se colocar atrás da bola na primeira etapa. Como a bola precisa ser enviada para um companheiro fora do plano frontal, o duplo toque deve ser mantido para corrigir um primeiro toque deficitário. É pertinente o incremento inicial do número de toques por jogada (máximo de cinco toques), diminuindo até os três toques, estruturando o espaço organizacional para a aquisição da orientação espacial, fundamental para a definição das zonas de responsabilidade.

2.3.2.3 Terceira Etapa (Jogo 3x3; 4x4)

Apenas o duplo toque será utilizado inicialmente, facilitando o fluxo das ações. Posteriormente, a aplicação do regulamento oficial mostra-se ajustada, portanto os praticantes já são capazes de sustentar e tocar a bola nos três toques coletivos. Já há o incremento das opções de ataque, enfatizando a variação da finalização da jogada (ataca quem recebe, ataca quem não recebe...). A complexidade tática vai aumentando pela prática do jogo em espaços de maior dimensão e de jogadores por equipe (quatro ou seis).

2.3.2.4 Quarta Etapa (6x6)

Nesta etapa, não se justifica a adaptação do regulamento, sendo o jogo praticado de acordo com o regulamento oficial. Assim, permite que os participantes adquiram competências táticas e técnicas mais exigentes, reivindicadas pela especificidade situacional, decorrente dos cenários do jogo.

2.3.3 Especificidade do Jogo

Devido à especialidade do voleibol, as tarefas de aprendizagem integram situações de prática que manipulam o grau de complexidade do jogo, suportada pelos princípios da continuidade e aumento gradual da dificuldade (MUNSCH *et al.*, 2002 *apud* MESQUITA, 2006). Mesquita (2006) organiza essa sequência, não necessariamente com uma hierarquização rígida, em três tarefas essenciais:

- Tarefas de aquisição: praticantes devem estabelecer uma relação entre corpo e objeto, com controle mínimo deste, através de práticas de manipulação. Visam, prioritariamente, a eficiência, requisito básico para um bom domínio da técnica;
- Tarefas de estruturação: ocupam posição central em todas as etapas de aprendizagem, visando estruturar os comportamentos tático-técnicos de acordo com as particularidades do jogo. O jogo modificado deve ser incluído, iniciando pelo jogo cooperativo, quando o controle da bola é deficitário;
- Tarefas de adaptação: integram o jogo de oposição, procurando colocar o adversário em dificuldade para devolver a bola. São solicitadas tarefas de antecipação, imprevisibilidade e inteligência tática. Potencializam a apreciação e compreensão dos problemas táticos, mas também a aplicação eficaz das habilidades técnicas.

2.3.4 Modelo Competitivo

Sheryle (1988 *apud* MESQUITA, 2009) afirma que, sem competição, odesporto não poderia ser aquilo que é; enquanto Marques e Oliveira (2002) refere que, sem competição, não há desporto. Em relação aos JDCs, a consumação da competição, sob a forma de jogos modificados – passando pela adaptação do equipamento, das áreas de jogo e da modelação regulamentar –, permite não só a adequação das situações de aprendizagem ao nível de desempenho individual, como também cria condições para que os mais dotados progridam, sem condicionar a evolução dos menos dotados (MESQUITA *et al.*, 2005).

Esse leque de possibilidades de aplicação do modelo reitera o fato da vivência do jogo ocupar posição de destaque nas tarefas de aprendizagem, justificando que a competição esteja presente ao longo de todo o processo. A organização de torneios, como formação de equipas e de toda a atividade que gira em torno da competição, assume importância crucial para conferir funcionalidade à aplicação do modelo. Ainda há o desenvolvimento de tarefas de apoio e coordenação das atividades, desenvolvidas tanto na função de jogador (capitão, responsável pelos materiais...), como na função de coordenação da competição (árbitros, juizes de mesa, observadores, treinadores...). Quando realizadas pelos praticantes, estas proporcionam o desenvolvimento da autorregulação da

aprendizagem, exigindo autonomia e responsabilidade (MESQUITA, 2009). É implementado um sistema de rotatividade para que todos os praticantes tenham a possibilidade de vivenciar as singularidades das diversas experiências, considerando que algumas delas são exercidas apenas por participantes com as devidas condições. Portanto, a competição é planejada, com a preparação de documentos para registro dos resultados, estatística de jogo, culminando em um evento de entrega de prêmios. Deve-se ter atenção ao *fair play*, considerado como atribuição da pontuação, demonstrando a valência pedagógica do modelo na formação pessoal e social dos praticantes. Entretanto, a vertente do esporte institucionalizado possui características próprias e é fundamental explicar sobre como o mesmo funciona.

2.4 JOGO VOLEIBOL

De acordo com o Guia e Instruções de Arbitragem do Voleibol (2013), o voleibol é um esporte jogado por duas equipes em uma quadra de jogo, dividida por uma rede, havendo uma série de versões disponíveis, de acordo com os praticantes. Seu objetivo é enviar a bola por cima da rede, de forma a fazer a mesma tocar parte do solo dentro da área de quadra adversária e; cada equipe poderá realizar três toques (além do bloqueio) para concretizar seu objetivo.

Cada jogada inicia com um saque, efetuado por um jogador, denominado sacador, devido a sua posição dentro de quadra, enviando a bola por cima da rede para a quadra adversária. O *rally* prossegue até que a bola toque o solo dentro da quadra de jogo ou alguma equipe cometa uma tentativa frustrada de retornar a bola ao adversário. Caso a equipe que recepcionou o saque vença o *rally*, esta ganha o direito de sacar, fazendo com que cada jogador passe para a posição seguinte da quadra, em sentido horário. O voleibol é um dos poucos esportes com rede que insiste em que a bola precisa estar sempre no ar – uma bola voadora – e permite que a equipe realize passes aos outros jogadores antes de retornar a bola ao adversário.

2.4.1 Arbitragem no Voleibol

O árbitro é o responsável pelo bom andamento de uma disputa esportiva, pois além de ponderar, repreende, assinala, aconselha, coíbe e, muitas vezes, conquista o carinho e a admiração de colegas, inclusive dos atletas. Na quadra, no campo, na pista, ou em outros espaços de disputas, o árbitro passa a ser também um educador, responsável pelas instruções pedagógicas que acabam por moldar a disciplina dos alunos para além da competição esportiva (PARANÁ, 2013).

A essência de um bom árbitro está no conceito de justiça e consistência, devendo ser justo com os participantes e ser visto como justo pelos expectadores. Ele deve ainda (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL, 2015):

- Ser preciso em seu julgamento;
- Ser um organizador eficiente;
- Permitir que a competitividade possa fluir;
- Ser um educador;

- Promover o jogo, ou seja, permitir que os elementos espetaculares do jogo possam brilhar e os melhores jogadores possam fazer o que sabem de melhor: entreter o público;
- Finalmente, pode-se dizer que um bom árbitro usará as regras para tornar a competição uma experiência gratificante para todos os envolvidos.

A arbitragem não deve consistir somente na utilização das regras de jogo como base para todas as decisões durante uma partida, porque a arbitragem não se resume a um processo mecânico e automático. Para isso, é necessária grande competência, adquirida pela experiência pessoal, individual, participação em eventos de voleibol, com o árbitro percebendo que ele não é um ser estranho, mas uma parte integrante do jogo. Portanto, ele não deve apenas procurar falhas nas técnicas e comportamentos dos jogadores/equipes, aplicando a sanção correspondente (COMISSÃO BRASILEIRA DE ARBITRAGEM DE VOLEIBOL, 2014). Pelo contrário, ele deve ser um especialista e um amigo, que trabalha para o jogo e com os jogadores, ele somente tomará uma atitude negativa quando for estritamente necessário.

O bom árbitro ajuda no contexto do espetáculo no voleibol. O mau árbitro dificulta esse show por querer desempenhar um papel de liderança no jogo e isso é contra os requisitos da Federação Internacional de Voleibol (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL, 2015). Ele deve recompensar os jogadores/equipes por ações espetaculares e emocionantes no espírito das regras. Além disso, é essencial uma boa relação com jogadores, treinadores, com seu comportamento sendo exemplar.

Durante a partida, ele deve ser capaz de distinguir expressões humanas normais de descontentamento feitos sob a tensão da partida e comportamentos conscientes verdadeiramente antidesportivos (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL, 2015). Ele nunca deve punir expressões espontâneas de sentimentos, de modo que as partidas sejam jogadas em uma boa atmosfera; as expressões razoáveis e adequadas dos times devem ser permitidas, como levantar-se para torcer por excelentes ações de jogo, para o incentivo dos colegas, dentre outras. No entanto, expressões negativas conscientes ou gestos incorretos para o adversário ou protesto contra a decisão dos árbitros são estritamente proibidos e serão sancionados (COMISSÃO BRASILEIRA DE ARBITRAGEM DE VOLEIBOL, 2014).

Em relação ao trabalho pedagógico do árbitro, em categorias até 14 anos, normalmente ela é mais formativa do que punitiva. É necessário fazer com que o aluno tenha disciplina, companheirismo, respeito, mas isso não necessariamente irá ocorrer através da distribuição de sanções. Paraná (2013), por exemplo, explica que essa orientação é constante por parte da Secretaria Estadual de Educação, principalmente em categorias de início da aprendizagem (a partir dos 15 anos, a orientação já é mais severa, pois o aluno já passou pelo processo pedagógico inicial). Entretanto, há resistência por parte dos professores, pois esse tipo de arbitragem, que não é tão rígida e acaba fazendo com que o jogo transcorra de uma maneira mais leve, o que gera um descontentamento por parte dos mesmos em relação à arbitragem.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso irá utilizar o método qualitativo para obtenção e análise das informações. O método qualitativo aborda contextos abrangentes e que permitem analisar as experiências das pessoas (FLICK, 2009). A partir disso, a análise é descrita, interpretada e discutida com as informações recolhidas durante o processo investigatório, entendendo-as dentro de um contexto amplo (NEGRINE, 2010). Durante este trabalho, os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com o intuito de verificar qual é a função pedagógica da arbitragem de voleibol em competições das categorias pré-mirim e mirim. De acordo com Flick (2009), esse método de entrevista favorece a expressão do ponto de vista do entrevistado, pois o planejamento é aberto, diferente de uma entrevista padronizada ou um questionário.

As entrevistas foram escolhidas como fonte de coleta de informações, pois constituem uma estratégia que permite o estabelecimento de um vínculo melhor e maior profundidade com o entrevistado (NEGRINE, 2010). A justificativa se dá devido ao fato de que a entrevista é conduzida mediante um roteiro, com o entrevistador tendo a liberdade para acrescentar novas questões que lhe permitam enriquecer o estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2009; FLICK, 2009; NEGRINE, 2010). O intuito da mesma é de o entrevistado realizar a prestação de informações ou opiniões sobre determinado assunto, de forma oral (NEGRINE, 2010). A pesquisa qualitativa utiliza entrevistas com diversos propósitos e, dentre os principais estão: obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas e; descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram descobrir por eles mesmos (STAKE, 2011).

3.2 ENTREVISTADOS

Para selecionar os participantes da pesquisa, foi necessária uma análise a respeito das funções que estes exercem em seus trabalhos. Inicialmente, era necessário que os mesmos trabalhassem com a arbitragem institucionalizada, ou

seja, árbitros da FGV. Entretanto, uma quantidade considerável destes árbitros filiados não possui formação acadêmica na área da educação e do esporte. Para que pudéssemos analisar características pedagógicas da aplicação desse conhecimento, presumimos que os entrevistados deveriam possuir essa formação acadêmica e, além disso, vivenciar o esporte competitivo escolar nessas idades, mesmo que não fosse o institucionalizado, mas que participassem do processo de ensino-aprendizagem do voleibol de alguma maneira.

A partir do conhecimento prévio e formativo destes professores/árbitros, assegura-se que eles tenham mais propriedade para falar sobre o processo como um todo, tanto durante o treinamento, quanto durante a competição. São 58 árbitros filiados à FGV, mas destes, somente seis indivíduos possuem as características previamente definidas do perfil do entrevistado. Destes, quatro são árbitros formados e se disponibilizaram a responder os questionamentos trazidos por este Trabalho de Conclusão de Curso e serão os sujeitos da pesquisa; enquanto dois são estagiários, ou seja, ainda não fazem parte do quadro oficial de árbitros.

3.3 ENTREVISTA

Foi proposto um roteiro de entrevista que contou com uma série de questionamentos definidos previamente, com o intuito de os entrevistados responderem adequadamente às questões norteadoras do estudo (apêndice A). O método da entrevista semiestruturada está pautado no controle e padronização na condução das mesmas, o que facilita a análise e a comparação entre as mesmas (FLICK, 2009).

Completando o roteiro da entrevista, foi utilizado um “Questionário de Identificação das Variáveis de Controle (QIVC)”, com o objetivo de identificar informações básicas dos mesmos, como, por exemplo: nome, idade, tempo de experiência, local de atuação e formação profissional.

3.4 PROCEDIMENTOS DA ENTREVISTA

Com a seleção dos entrevistados já realizada, houve um primeiro contato direto com os mesmos. Assim, foram apresentados os objetivos do estudo e esclarecidas possíveis dúvidas. Então, com o interesse demonstrado em participar

do estudo, foram agendadas datas posteriores a aplicação da entrevista, de acordo com a possibilidade de ambos. Após a realização deste, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B) para ser assinado, autorizando a divulgação dos dados pertinentes. Nesse termo, o objetivo geral da pesquisa e como o entrevistado participaria da mesma estavam claramente expostos.

A aplicação das entrevistas foi realizada individualmente, pelo mesmo entrevistador, sendo gravadas em um dispositivo eletrônico para que informações fundamentais não fossem perdidas. Após isso, foram realizadas as transcrições das mesmas e seu conteúdo oral foi analisado (TRIVIÑOS, 1987). Concluídas as transcrições, as mesmas foram enviadas para os entrevistados com o propósito de os mesmos aprovarem o conteúdo na íntegra, negar, ou até mesmo adaptar, de acordo com o que julgassem necessário. Foram utilizadas somente informações que os participantes concordaram em expor, nada além disso.

3.5 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS

A análise do conteúdo consiste em explorar o conjunto de opiniões e representações sobre o tema investigado (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010). Essa análise foi realizada a partir da metodologia qualitativa, seguindo um conjunto de técnicas sugeridas por Bardin (2011). A análise foi constituída a partir da elaboração do objetivo do estudo, questões norteadoras e na seleção do material a ser analisado (entrevistas). A partir desta análise, foram formuladas e determinadas algumas categorias para a posterior discussão dos resultados obtidos. Neste caso, em específico, as categorias provêm do próprio modelo teórico e o material coletado vai sendo distribuído em diferentes “caixas” de conteúdo (BARDIN, 2011).

Utilizando o procedimento por “caixas”, foram adotadas três categorias *a priori*, ou seja, previamente definidas: a) trabalho do árbitro em competições pré-mirim e mirim; b) processo de formação do árbitro de voleibol e; c) regras adequadas para a prática desta faixa etária. Durante o processo de análise dos materiais obtidos na pesquisa, houve a classificação dos trechos da entrevista nas categorias pré-definidas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme estabelecido na metodologia, para a interpretação e análise dos materiais obtidos nas entrevistas, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011). As informações obtidas durante a realização das quatro entrevistas foram classificadas de acordo com diferentes temas encontrados ao longo destas. A discussão baseia-se exclusivamente nas respostas dos entrevistados, visto que não encontramos, salvo melhor juízo, bibliografia a respeito do assunto, para que pudéssemos contextualizá-las.

Os resultados dos dados obtidos a partir da análise do conteúdo das entrevistas serão apresentados de acordo com os seguintes questionamentos:

- 1) Qual a função da arbitragem em categorias de iniciação do voleibol (10 – 12 anos)?
- 2) A formação desses profissionais é suficiente para trabalhar com essa faixa etária?
- 3) As regras do jogo de voleibol são adequadas para essas faixas etárias?

4.1 FUNÇÃO DA ARBITRAGEM NA INICIAÇÃO

Esse capítulo visa a caracterização do trabalho da arbitragem em categorias de iniciação ao voleibol. Os entrevistados sugerem que a função do árbitro seria pedagógica, com o mesmo agindo como educador.

Como podemos perceber, a partir dos trechos destacados, os entrevistados acreditam que o árbitro não é somente um indivíduo externo ao jogo, mas importante no processo de ensino-aprendizagem desses atletas. Salientando que isso influencia no processo de construção das características próprias do aluno, também fora do âmbito esportivo. A partir do momento em que o árbitro explica para o atleta o que deve ser feito ou o que aconteceu em determinada situação, ela aprende com isso. Entretanto, caso o árbitro não tenha a mínima abertura com esses indivíduos, isso pode vir a causar problemas, tanto para o árbitro, quanto para esses jovens.

Entrevistado 1: Quando somos escalados para um torneio de mini vôlei, lá são dadas as orientações de como se deve proceder, aplicando as regras, com uma flexibilidade maior, uma postura um pouco diferente, não tão rígida, mas sim, como um educador.

Entrevistado 2: Nessa faixa etária, é para ser mais pedagógico [...] Então, acho que esse é o papel do árbitro, mais de auxiliar no desenvolvimento dessa criança.

Entrevistado 3: Dentro do voleibol, a gente sempre percebeu que é uma das modalidades mais respeitadas, porém, as crianças têm uma grande dificuldade de gravar regras e as obedecer. Então, eles têm que ser lembrados o tempo todo pela arbitragem, pelos treinadores e assim, é indispensável essa atuação como educador dentro de quadra, até porque a sociedade precisa disso e as crianças serão nosso futuro.

Entrevistado 4: Não só nessa idade, como sempre. A função do árbitro, justamente, eu, acredito que o árbitro não está ali para somente sancionar a regra, ele faz parte do jogo, todos nós que estamos na quadra, fizemos parte do jogo. [...] E a questão da educação, para essa criança, é ainda mais importante, a questão de disciplina, pois estamos formando um cidadão, não somente um atleta.

Apesar de os entrevistados destacarem a parte educativa da arbitragem atual com essas categorias, devemos frisar que isso é subjetivo, visto que não há uma parte específica da regra que trate a respeito do assunto. Por outro lado, como os atletas, nessa idade, possuem um respeito grande com a arbitragem, esse processo é facilitado e acaba se tornando uma via de mão dupla, na qual o árbitro também tem condições de aprender com as variadas situações decorrentes do jogo. Entretanto, é necessário destacar que o mesmo deve ter paciência para trabalhar com essas categorias, já que eles são muito jovens e não têm grande conhecimento acerca da regra e tudo o que engloba o jogo de voleibol.

Entrevistado 1: Tu tens que deixar jogar mais, são crianças, tu tens que ensinar. Eles falam que dentro da competição, dessas categorias, que deve ser uma arbitragem mais educativa.

Entrevistado 2: Eu vi que eles têm um respeito muito grande com a arbitragem, até porque eles não sabem nem a regra, o que aconteceu. [...] É necessário explicar, eles não sabem a regra, é muita regra, detalhes que nem os adultos sabem.

Entrevistado 3: O árbitro tem que atuar sempre como um educador, nós somos orientados pela Federação a não querer ser a peça principal do jogo.

Entrevistado 4: Então, acho que o papel do árbitro, além de ser árbitro, ele precisa ser pedagogo, precisa ser humano, precisa compreender as fases da criança, principalmente nessa faixa de 10 a 12 anos, sua formação mental e formação psicológica.

Percebemos que a orientação é dada aos árbitros pelos coordenadores dos campeonatos e, como nem sempre são os mesmos coordenadores, não há uma padronização de como esse trabalho educativo, pedagógico possa ser aplicado

nessas categorias. O mais importante, nesse caso, é que o árbitro tenha condições de entender o contexto em que está inserido e adaptar sua arbitragem, de acordo com o que esse campeonato exigir. Portanto, mais do que aplicar a regra, essas falas indicam que, entendendo o contexto em que se encontra, ele é capaz de mediar o jogo de uma maneira agradável a todos, sem fugir de suas características como árbitro.

Entrevistado 1: Os coordenadores é que são responsáveis por orientar os árbitros atuantes na mesma.

Entrevistado 2: O árbitro precisa entender o contexto em que se encontra.

Entrevistado 3: Sempre que acontecem determinadas situações, ela deve ser avaliada pelo árbitro e administrada por ele da melhor maneira, para que todas as partes envolvidas na situação se satisfaçam com o resultado.

Entrevistado 4: O árbitro tem que contextualizar tudo o que está acontecendo. [...] O que tentamos levar em consideração é o desenvolvimento da criança, nós pensamos nisso, só que é subjetivo.

Esses exemplos trazidos sugerem que o árbitro não possui figura centralizada de aplicação da regra, ou seja, ele pode ter uma flexibilidade maior. Em razão disso, os participantes terão a possibilidade de aprender algumas coisas das quais não teriam conhecimento, caso o árbitro não agisse de maneira colaborativa com o jogo. Antes de sancionar a regra, ele vai instruir o treinador desse atleta, ou ele mesmo, de acordo com o que julgar pertinente, contribuindo para o crescimento do conhecimento destes acerca da regra. Caso haja algum tipo de punição, a partir do momento em que não se transfere isso para a criança, ela se sente mais a vontade dentro do jogo e fica mais preocupada com o que realmente importa naquele contexto, que é se divertir e tentar fazer o que sabe de melhor, que é jogar voleibol.

Entrevistado 1: Nós mais ajudamos, orientamos, falamos onde os atletas deveriam ir, como deveriam ir, o que acontece em cada lance, nunca punindo, e sim, orientando.

Entrevistado 2: Eu penso assim, se tu fores punir, pune o treinador, pois tu conversas com a criança, é muito difícil tu teres um guri que só reclame.

Entrevistado 3: Acho que o papel do árbitro educador dentro de quadra é fundamental para o crescimento daqueles que participam dessas competições.

Entrevistado 4: Independente de ser campeonato federado ou escolar, o árbitro tem que pensar que está formando um cidadão.

De acordo com os entrevistados, percebemos uma preocupação em ter certo limite ao interferir no jogo. Como não há contato prévio com essas crianças, é fundamental que o treinador seja orientado, assim ele terá melhores condições para explicar ao seu atleta o que ele deve fazer, ou como deve agir. A partir do momento em que o erro é identificado, é possível que o treinador o corrija sem que haja a necessidade de o árbitro sancionar esse erro, o que pode fazer com que o atleta fique desmotivado, achando que não sabe, não conhece a regra e isso o está prejudicando. Além disso, é necessário que o árbitro tenha certo grau de experiência e vivência dentro da arbitragem para trabalhar com essas categorias, visto que são crianças, iniciando sua caminhada dentro do esporte e, também, da vida. Portanto, entendendo que esse atleta engloba muito mais variáveis do que apenas estar ali, jogando, é possível trabalhar também essas outras questões dentro do jogo, como o respeito e o trabalho em equipe, por exemplo.

Entrevistado 1: A parte da educação, transferimos mais para o técnico, ao passo que orientamos as crianças a fazer o correto. Acredito que educar não seja a palavra mais certa a ser utilizada nessa questão.

Entrevistado 2: Eu arbitrei agora, semana retrasada, o mirim masculino e ele entrava assim toda hora, conversamos com ele e com o treinador, para avisar sobre o erro que estava cometendo.

Entrevistado 3: É muito importante que o árbitro, nessas categorias, tenha vivência e experiência também com essas crianças, porque senão tu ficas focado demais na regra e esquece muito a parte de educador.

Entrevistado 4: Infelizmente, nós levamos a regra muito ao pé da letra. Então, essa questão pedagógica deveria ser revista. A disciplina, acredito que devemos ser muito, muito rigorosos, pois é nesse momento que a criança está se formando como atleta.

Como podemos perceber ao longo dos trechos evidenciados, a função da arbitragem não se resume a simples aplicação da regra dentro do contexto do jogo, pois esse trabalho engloba o tratamento e o discernimento para lidar com crianças dessa faixa etária, as quais ainda estão no início do seu processo de afirmação dentro do esporte. Dito isso, se torna necessário discutirmos sobre como funciona o processo de formação desses árbitros para trabalhar com essas categorias, o que será discutido no capítulo seguinte.

4.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ÁRBITROS

Neste capítulo, iremos tratar sobre a formação do árbitro de voleibol, ou seja, sobre o curso oferecido pela FGV. Ele consiste em dois finais de semana de atividades teórico-práticas, nas quais os participantes possuem a oportunidade de aprender sobre as regras, protocolos e curiosidades sobre o esporte em questão. Como a arbitragem educativa/pedagógica foi apontada como fundamental nas respostas das pelos professores no capítulo anterior, buscou-se verificar se essa formação também contempla esse viés desde sua essência.

De acordo com as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa, o curso não traz uma categorização especial dirigida ao trabalho com essas categorias. Apesar de um dos entrevistados ter dito que é conversado sobre a função educativa da arbitragem, percebemos que não é algo que tem o direcionamento e a centralização que poderia ter. A partir do momento em que o trabalho pedagógico deve ser realizado, é necessário que haja uma formação que abranja essa característica, de acordo com as particularidades dessa faixa etária.

Entrevistado 1: O curso não proporciona uma parte sobre arbitragem educativa, somente sobre a arbitragem.

Entrevistado 2: Há uma conversa informal, sentar e eles dizerem que é necessário ser mais flexível, mas isso é lá no dia, o coordenador quem vai explicar isso. Entretanto, no curso, não tem.

Entrevistado 3: É falado sobre o papel educativo da arbitragem no curso, sim, porque a gente lida com crianças, com adultos, com adolescentes.

Entrevistado 4: Não é trabalhado isso na arbitragem, infelizmente. [...] Como instituição, precisaríamos ter um trabalho mais direcionado para essas categorias de base.

Apesar disso, há um direcionamento específico oferecido pelo coordenador dos jogos, ou seja, pela pessoa responsável, em determinada competição. Normalmente, há uma conversa antes do início de cada dia de competições, na qual esse coordenador explica como dever ser realizado o trabalho, pois já possui uma experiência maior do que seus colegas. Entretanto, mesmo que seja uma conversa informal, ela se torna de suma importância, visto que há árbitros recém formados, ou estagiários, que estão arbitrando seus primeiros jogos, nunca trabalharam com determinada categoria e podem tirar suas dúvidas a respeito de diversas questões. Deve-se ter um cuidado especial com o fato de que vários coordenadores,

trabalhando com as mesmas categorias, podem ter intenções e pensamentos diferentes, o que não demonstra uma padronização nessa função exercida pela arbitragem.

Entrevistado 1: O coordenador vai orientando, corrigindo e vai dizendo como devemos agir dentro daquela competição.

Entrevistado 2: Mas tu saíste dali, daqui uns dias, tu fazes uma prova, já pode sair arbitrando e tu estás “verde”.

Entrevistado 4: O coordenador tem uma vivência dentro da modalidade em questão e, em cima disso, ele acaba conversando com seus árbitros no momento da competição.

Em relação às diferentes categorias do jogo de voleibol (mini vôlei, mirim, infantil, infanto-juvenil e juvenil), é importante destacarmos que o modo da condução dessas diferentes partidas não é tratado dentro do curso, principalmente na parte teórica. Um dos entrevistados traz a questão do estudo sobre as crianças em cada faixa etária, para que possam analisar com clareza suas possibilidades, o que poderia acarretar em uma arbitragem mais direcionada, nesse sentido. Vale a pena destacar o fato de que a regra é tratada com afinco, ou seja, a base geral do curso de arbitragem é forjada em cima da regra, a parte fundamental do trabalho do árbitro, independente da categoria em que está inserido.

Entrevistado 1: Entretanto, dentro da Federação Gaúcha de Voleibol, eles te ensinam a arbitrar, as regras e como aplicá-la, mas não ensinam em diferentes categorias, como deve ser conduzida a partida.

Entrevistado 2: Eles passam todas as regras, tu te inscreves, paga um valor e eles passam toda a parte teórica durante esses finais de semana. Também tem a parte jurídica e a parte psicológica dos árbitros. Então são três vertentes: leis, regras e psicológico.

Entrevistado 4: Claro, existe um olhar diferente, mas volto a frisar, ele é subjetivo. Seria interessante pegar e analisar bem o aspecto motor, o que a criança é capaz, o que não é capaz e, aí sim, sancionar as regras, digamos assim, adaptadas a elas.

Após serem aprovados na parte teórica do curso, os indivíduos começam a participar do estágio prático da arbitragem, sendo escalados para diferentes campeonatos, em diferentes lugares, com diferentes colegas e equipes. Tratando a respeito desse processo, o estagiário participa das competições durante um ano, passa por diversas avaliações e poderá vir a integrar o quadro de árbitros da Federação, de acordo com seu desenvolvimento e afirmação dentro desse contexto.

Há ainda uma conversa ao final de cada dia de competição, na qual os coordenadores, árbitros e estagiários têm a oportunidade de discorrer sobre suas impressões, dúvidas e problemas que aconteceram. Isso é de suma importância, principalmente para o estagiário em formação, visto que ele tem a possibilidade de ouvir o que os árbitros mais experientes têm a dizer, assim como pode dar suas contribuições e ter um espaço para expressar o que achar pertinente. Além de ser avaliado em relação à sua postura como árbitro, esse estagiário também passa por um processo de análise do seu perfil fora da quadra, demonstrando que a formação não acontece somente no âmbito específico da condução do jogo, mas também na sua relação com os demais aspectos que o englobam.

Entrevistado 2: Ao final de cada competição que os estagiários participam, sentamos com eles, conversamos sobre o que ele achou, suas impressões, vamos dando dicas durante o jogo para ver se ele é uma pessoa que se molda às coisas, rapidamente.

Entrevistado 3: Acho que ela valia muito mais, avalia o perfil da pessoa, porque em um jogo de voleibol, não é só a regra a ser cumprida, mas toda uma postura, um tratamento social em todas as áreas, tanto com equipes, como com funcionários do local, teu visual, acho que tudo isso é avaliado.

Entrevistado 4: A partir do momento que tu passas por um estágio, por uma formação como árbitro e tu tens um período de carência, como dizemos, de seis meses a um ano, tu estás estagiando e vai permeando em alguns âmbitos dentro da tua formação.

Quando questionados sobre o que poderia mudar nesse processo de formação do árbitro, os entrevistados abordaram o assunto de maneiras distintas. Entretanto, indicam que o cuidado com as diferentes faixas etárias deve ser preconizado ainda no curso oferecido pela FGV, fazendo com que os árbitros já tenham o conhecimento sobre isso desde o primeiro contato com a regra institucionalizada, não tratando essas questões separadamente. Em relação ao estagiário, seus primeiros passos como árbitro e o contato com outros colegas serão fundamentais para que o mesmo se sinta bem, acolhido, fazendo com que exerça seu trabalho calmamente e com confiança, contribuindo positivamente para o andamento das competições. Entretanto, devemos salientar que a iniciação dos mesmos acontece gradativamente, com competições preparatórias e o nível de complexidade vai aumentando conforme o passar do tempo.

Entrevistado 1: Aprendemos o básico do básico e, quando chegamos para arbitrar essas categorias, é que aprendemos a como lidar com as mesmas. [...] Creio que poderíamos acrescentar essa parte dentro do curso.

Entrevistado 2: Eu acho que eles teriam que ter mais partes práticas, mas não valendo, não em competição. [...] Tem todo esse processo que eles teriam que ter um pouco mais de bagagem para entrar, essa faixa etária é bem complicado. [...] Acho que precisa ser na formação, porque todos os árbitros que entram, eles são moldados durante o estágio deles e depende também, dependendo de quem trabalha com ele, não ajudam e nem auxiliam em nada [...] Acredito que na formação, como árbitros, nós poderíamos melhorar.

Entrevistado 3: Considero que sim, porque nós temos que aprender na teoria, mas o mais importante, acho que é a convivência com o esporte, o histórico que nós temos com o esporte, se vivemos isso, vivenciamos isso e se procuramos nos atualizar com o esporte também. [...] Então, acho que não poderia ter diferença, nem em acúmulo de funções e nem de tratamento, mas sim, de ensinamento. Acho que o estagiário, quanto mais abraçado ele for, melhor ele vai render.

Entrevistado 4: Então, eu acredito que a forma como eles pensam na formação como árbitro, eu acho que estão no caminho correto. Tu não podes trazer um grau de complexidade muito grande para uma pessoa que está em formação.

Entrevistados ainda salientaram o fato de que a formação acadêmica, na área da Educação Física, facilita ao lidar com crianças nessas idades e conduzir a partida de um jeito agradável aos participantes. Entretanto, também é destacado por um dos entrevistados, que nada impede que um árbitro não formado trabalhe com essas categorias de iniciação ao voleibol. Portanto, aqui devemos ressaltar o fato de que a formação acadêmica acaba se tornando algo complementar à formação do árbitro, visto que ela trata sobre diversas questões que permeiam esse ambiente competitivo. Além disso, caso não haja essa formação específica por parte do árbitro, é possível que ele busque esse conhecimento fora do curso, ou seja, é necessário que ele se atualize a respeito dos assuntos que englobam sua prática, já que as regras do voleibol, dificilmente, mudam bruscamente. Então, não basta somente a iniciativa por parte da Federação, mesmo que ofereça essa parte específica durante o curso de formação, caso os indivíduos não tenham clareza da importância desse conhecimento para o seu trabalho.

Entrevistado 1: Aqueles que são formados em Educação Física possuem um pouco mais de facilidade, devido a sua formação na área, para lidar com essas diferentes faixas etárias.

Entrevistado 3: Se tu convives com crianças dessa idade, se tu trabalhas, se tu participas de vários jogos ou torneios escolares, tu

vais ter mais facilidade para atuar como árbitro. [...] O árbitro, aquele que já está dentro de uma escola, ele vai ter mais facilidade para lidar com isso, porém nada impede que um árbitro que não é formado na área da EFI ou de pedagogia trabalhe e atue, também podendo exercer essa função de educador.

Entrevistado 4: A formação como educador físico te influencia bastante. [...] Ou seja, é contemplado no teu curso, em diversas outras disciplinas, havendo a transferência contextual da aprendizagem. Então, acredito que auxilia um pouco, um pouco bastante.

Finalizando esse capítulo de discussão, percebemos que os entrevistados acreditam que o processo de formação da arbitragem é realizado corretamente. Apesar disso, é importante destacar que, por serem categorias de atletas muito jovens, a arbitragem com essa faixa etária é dificultada, pois é mais difícil compreenderem o que está acontecendo, bem como as regras estabelecidas dentro do contexto do jogo. É uma idade na qual os praticantes ainda estão sendo forjados para a disputa de campeonatos e, também, para a vida fora do âmbito esportivo. É necessário que o árbitro tenha isso em mente, que além de ter uma boa capacitação, ele precisa trabalhar de acordo com a realidade desses praticantes, sabendo discernir o que é premissa básica de entendimento dos mesmos, para que seja consolidada uma base comum de aprendizado, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem graduais desses atletas. Como a formação desses profissionais é focada na regra do jogo de voleibol, se torna importante tratarmos a respeito da mesma e sua aplicação dentro do jogo, pensando em possibilidades e adaptações possíveis para tornar o ambiente do jogo em um meio potencializado de ensino-aprendizagem.

Entrevistado 2: Eu acho que categoria mirim é a pior de arbitrar para os novos, porque por mais que os grandes possam reclamar, os alunos, se tu for falar com eles, de 10 a 12 anos, eles vão entender.

Entrevistado 3: Acho que a arbitragem do Rio Grande do Sul é uma das melhores do Brasil, tanto na questão da cobrança da regra, quanto na formação dos árbitros e na condução pedagógica das partidas.

Entrevistado 4: Então, o curso da Federação e o curso da Confederação, acredito que conseguem permear esse âmbito e contemplam essa formação do árbitro, tanto no aspecto psicológico, como no aspecto técnico e tático, principalmente voltados à regra, óbvio.

4.3 REGRAS DO VOLEIBOL

Neste capítulo de discussão, procuramos entender como funciona a regra e sua aplicação dentro desse contexto específico. Foram abordadas diversas possibilidades de aplicação da regra, mudanças de regulamento, além do foco principal deste tópico, que seria descobrir se as regras são adequadas para essa faixa etária. Devido ao fato de reconhecerem a função pedagógica da arbitragem nessa faixa etária, parece que seria razoável que houvesse algumas adaptações em relação a categorias superiores.

Conforme o relato dos entrevistados, não há nenhuma mudança específica na regra para o jogo em categorias de iniciação ao voleibol. Normalmente, são dadas orientações do que deve ser feito e como o trabalho deve ser realizado, mas não há uma institucionalização a respeito disso, ou seja, não há nenhum documento escrito que delimite isso. Há algumas adaptações, como a não utilização do líbero nessas categorias, o jogador responsável somente por defender e receber a bola advinda do adversário, o que configuraria uma especialização precoce desse atleta; além disso, a altura da rede também é menor, em função da menor estatura dos jogadores, facilitando o desenvolvimento do jogo; o saque não pode ser realizado em suspensão, ou seja, a criança precisa estar, obrigatoriamente, com pelo menos um pé em contato com o solo na hora em que realiza o saque. Essas modificações visam um volume de jogo maior nessas categorias, pois podemos perceber que elas priorizam a fluidez do jogo, respeitando as características dessas idades, ao passo que oportunizam a possibilidade dos jogadores vivenciarem todas as posições dentro do jogo. O modo como se pensa o jogo na iniciação indica uma adaptação progressiva dos praticantes às regras em questão, pois os atletas vão se familiarizando com as mesmas desde muito cedo. O voleibol é um esporte que possui várias regras e adendos dentro das mesmas, talvez por isso esse processo seja realizado de maneira tão lenta, para que a criança possa vivenciar e aprender de maneira gradativa.

Entrevistado 1: Em relação à regra, é só a flexibilidade que será aplicada, na qual tu deixas o toque que seria um dois toques em uma categoria superior, tu não marcas, deixa jogar, pois o objetivo não é competir, é eles praticarem, vivenciarem, terem a oportunidade de se interessar por essa prática. Portanto, não há nada específico na regra, isso são orientações que recebemos.

Entrevistado 2: Só tem a altura da rede, que eu lembro. Do mirim para o infantil, tem a mudança do líbero, que já pode figurar no infantil. No mirim, os atletas também não podem saltar para sacar. Pensando no que estávamos falando, já tem três mudanças de regra.

Entrevistado 3: Tem diferença, sim. Algumas restrições, começando pela altura da rede, pela hora do saque, que não pode ser em suspensão. Entretanto, o voleibol é praticamente igual em todos os níveis, desde o mini até o adulto, mas mudam poucas situações. Acredito que isso também facilita para quem vai chegar mais longe, mas dificulta mais para os que estão iniciando.

Entrevistado 4: Na verdade, não é uma adaptação da regra, isso é um acordo amigável, digamos assim, entre as equipes, porque a regra continua a mesma. Infelizmente, nós não temos como adaptar a regra, nós podemos, sim, mudar a metodologia do jogo.

Em relação ao modo como a regra é aplicada dentro do contexto do jogo, os entrevistados tendem a acreditar que a conduta do árbitro deve ser diferente de outras categorias, tanto em função do nível de desenvolvimento motor das mesmas, quanto em função do próprio envolvimento e conhecimento do praticante em relação ao jogo. Nessa idade, é quando as crianças ainda estão tomando gosto pela prática esportiva, portanto o divertimento é algo importante a ser levado em consideração. Caso a conduta do árbitro não privilegie o volume de jogo, é bem provável que o atleta se desestimule a jogar, pois ele não conseguirá manter a bola em jogo, ele vai ser interrompido a toda hora e, isso, para quem está com muita vontade de jogar, pode se tornar uma barreira complicada de ser superada.

Entrevistado 1: Dentro da aplicação da regra, ser aplicada em diferentes níveis, na qual aplicamos uma conduta muito mais flexível no mirim do que em um campeonato adulto, por exemplo.

Entrevistado 2: Acho muito bom nessa faixa etária, devido ao fato de que dá a oportunidade de todos participarem, vivenciarem esse jogo.

Entrevistado 3: Acho que essas regras, essa pouca diferença, seria muito mais fácil de ser trabalhada, caso as crianças tivessem uma base maior e melhor, desde a sua educação infantil, nas práticas esportivas. [...] Acho que mudam poucas coisas, somente o essencial para facilitar e o volume de jogo ser um pouco maior.

Entrevistado 4: O grau de complexidade e de cobrança, eu acredito que deva ser feito lá no infantil para o infante juvenil, e olha lá. Sabe, mirim, deixa jogar, vamos brincar, vamos conquistar essa criança, pois depois que ela pega o gosto, é perfeito, existe aquele casamento.

Outro ponto importante que surgiu durante as entrevistas foi a questão do regulamento de cada competição. Durante os campeonatos, além de seguir à risca o livro de regras, o regulamento define pontos-chaves da pauta, normalmente

adaptando aquela disputa aos seus princípios norteadores. Há alguns regulamentos que privilegiam todos os atletas, ou seja, tornam obrigatória a entrada da maioria dos jogadores, relacionados na súmula, em quadra. Os entrevistados acreditam que isso é importante para o fomento do esporte para essas crianças, favorecendo o estímulo para que possam continuar jogando. Entretanto, essas adaptações realizadas pelos regulamentos não tendem a variar tanto a maneira de se jogar voleibol, visto que várias competições são disputadas durante o ano. Então, caso haja uma mudança muito brusca de um campeonato para outro, o atleta vai ficar confuso e, para sua fixação como integrante do jogo, isso não seria interessante. Além disso, isso se torna fundamental quando falamos em adequar a conduta do árbitro ao contexto em que está inserido, porque o regulamento já pode dar esse direcionamento desde o início das disputas, favorecendo as potencialidades de suas premissas básicas enquanto instituição promotora do evento.

Entrevistado 1: Acredito que sim, é um estímulo para que as crianças vivenciem o vôlei de todas as maneiras, o lúdico, o recreativo, a competição, a vivência com outras crianças, principalmente. E que consigamos ter sempre um maior número possível de crianças praticando a modalidade.

Entrevistado 2: É complicado, acho que em âmbito escolar, é muito bem-vinda essa parte assim, porque tu tens que aprender a trabalhar com todas.

Entrevistado 3: Os regulamentos tendem não variar tanto, justamente por causa dessa grandeza de informações que vai passar na cabeça de quem está praticando. [...] Questões de pontuação, de alguma limitação extra quadra, mas não referente à maneira de se jogar voleibol.

Entrevistado 4: Acho bem interessante essas metodologias, essas adaptações do contexto do jogo e isso acaba, digamos assim, fomentando mais o esporte, que é o objetivo principal. [...] Mudanças podem ser feitas, mas somos muito resistentes.

Metade dos entrevistados considera que não é necessário ter regras diferentes para essas categorias, por mais que sejam consideradas de iniciação. Contudo, surge uma indicação de que, infelizmente, isso não pode ser totalmente adequado para essas crianças. Esse processo de mudança da regra, por exemplo, também é muito complicada. Seria necessário um estudo abrangente e muito coerente para explicar possíveis modificações realizadas nesse âmbito. Ainda assim, creio que essa é uma discussão que necessitaria do envolvimento participativo de todas as partes interessadas: árbitros, técnicos e atletas. Cada um

possui um conhecimento e uma visão diferentes, seria muito interessante. O que poderia vir a facilitar esse processo é o fato de que não há competições nacionais para essas categorias (mini vôlei e mirim), ou seja, seria possível adequar essas propostas dentro do próprio estado e, a partir dessa vivência, desse direcionamento, optar por uma ou outra questão pertinente.

Entrevistado 1: Acho que poderia ter um anexo dentro da regra, para que se formalize, em todo o Brasil, a parte do mini vôlei.

Entrevistado 2: Eu acho que não precisa ter regras diferentes, até porque o nível deles não é tão forte assim, pelo menos o masculino que eu arbitrei.

Entrevistado 4: Eu considero que as regras são condizentes com essa faixa etária. Adequada é complicado. [...] Acredito muito que a regra, infelizmente, não temos como mudar, mas podemos adaptar. Gerar essa adaptação da subjetividade, da interpretação da regra.

Quando questionados a respeito do que poderia ser modificado na regra ou em sua aplicação, houve algumas indicações interessantes. Foi destacado que não seria interessante a mudança de muitas regras para essa faixa etária, visto que a adaptação, para a criança, seria complicada; a participação de mais árbitros e boleiros durante as partidas também foi lembrada, visto que demonstraria uma preocupação maior com o resultado dessas partidas e; um dos entrevistados cogitou a possibilidade de o jogo do mini voleibol ocorrer de maneira mista, ou seja, com meninos e meninas jogando juntos, sem a segregação por naipes. O ponto levantado pelo Entrevistado 3 demandaria um problema especial em relação à estrutura das equipes sede, para que tenham condições de escalar boleiros e ter um ginásio adequado onde possam trabalhar e; também à questão financeira, já que a utilização de juizes de linha elevaria o custo para as equipes participantes. O fato de os árbitros estarem cansados ao final dos jogos é algo complicado de solucionar, pois não há disponibilidade suficiente de árbitros para que isso não aconteça, demandando uma discussão mais aprofundada. Em relação ao fato de haver campeonatos mistos em jogos do mini voleibol, acredito que seja uma grande oportunidade de possibilitar esse intercâmbio de informações, já que as questões de desenvolvimento próprias do homem e da mulher não estão presentes de maneira acentuada nessas idades.

Entrevistado 2: Tu podes trabalhar algumas regras para tu saíres desse mini para o mirim, alguma coisa, não tenho algo em mente

agora, mas umas duas ou três, não podem ser muitas, porque eles começam a se moldar nessas e, quando passam para o infantil, seria necessária outra adaptação.

Entrevistado 3: Acho que, não sei se tanto quanto a regra, mas a participação de árbitros em jogos de categorias mais altas, questões de juízes de linha, além de facilitar para os árbitros, engrandece o espetáculo, porque demonstra uma valorização maior para o jogo. [...] Também em questões de haver muitos jogos durante um dia, a arbitragem fica cansada, se torna cansativo o trabalho, tu já não rendes mais no final como rendias no início. Entretanto, no final são os jogos mais importantes.

Entrevistado 4: Acho que seria bem interessante essa transferência contextual, masculino e feminino juntos. Acho que o mini deveria ser mais bem explorado, ter mais competições.

5 CONCLUSÃO

Com a conclusão do estudo, podemos perceber que o mesmo não se restringe a responder as questões norteadoras, mas é capaz de contribuir para o compartilhamento de conhecimento, além de promover uma reflexão acerca da função da arbitragem no processo pedagógico de iniciação ao voleibol.

O objetivo proposto pela pesquisa era descrever qual a função da arbitragem no processo pedagógico de ensino do voleibol para as categorias de base em escolinhas esportivas, mais especificamente na faixa etária dos 10 aos 12 anos (categorias mini e mirim). Esperava-se que, ao responder a entrevista semiestruturada, os tópicos principais fossem esclarecidos pelos entrevistados. Entretanto, conforme os mesmos forneciam suas contribuições, percebemos que seria necessária uma discussão mais ampla a respeito desse processo, para que pudessemos explicar detalhadamente cada um dos capítulos de discussão, o que foi dificultado em razão da pouca bibliografia disponível. Portanto, a discussão foi baseada somente na resposta dos entrevistados, de modo a vislumbrar possibilidades e perspectivas sobre o assunto em questão.

Podemos concluir que o árbitro é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos atletas nessas categorias, sendo destacada a atribuição educativa nesse trabalho. É necessário que o árbitro tenha paciência ao lidar com essas crianças, pois eles ainda não têm o entendimento e, muito menos, o domínio da regra que está sendo aplicada. Entretanto, há uma dificuldade na padronização de como o árbitro deve agir durante esses jogos, visto que isso não é algo estudado de maneira específica durante a realização do curso de arbitragem oferecido pela FGV. Em suma, o árbitro precisa entender o contexto no qual está inserido, para realizar sua prática pedagógica de maneira adequada, privilegiando sempre o desenvolvimento dos praticantes. Comprovou-se também que ter certo grau de experiência e vivência dentro da arbitragem é um pré-requisito considerável para se trabalhar com esse público.

Constatou-se que, durante o processo formativo dos árbitros, eles são direcionados para diferentes campeonatos, visando experienciar diversos contextos do jogo. Percebeu-se que o conhecimento sobre a função pedagógica da arbitragem não possui a atenção que deveria, ou seja, não é trabalhado dentro desse curso de maneira aprofundada. Esses direcionamentos, normalmente, são fornecidos pelos

coordenadores de quadra, mas devemos ressaltar que há diferenças entre eles, o que também dificulta a padronização do trabalho da arbitragem nesse contexto. Uma premissa básica deve ser o conhecimento sobre o assunto desde o primeiro contato dos indivíduos com a regra institucionalizada, visando a familiarização deste com a especificidade da faixa etária. Porém, não basta que esse conhecimento seja oferecido, caso o árbitro não tenha interesse em se manter atualizado, buscando melhorar cada vez mais a sua atuação.

Em relação à regra, não há nenhuma mudança específica no Livro de Regras da Arbitragem para o trabalho com categorias de iniciação. Há algumas modificações, mas na forma de orientação, visando um maior volume de jogo, não cobrando tanto a parte técnica dos praticantes, deixando que eles se divirtam. Concluiu-se que a conduta do árbitro deve ser diferenciada em relação às outras categorias, devido às peculiaridades presentes nesse ambiente, principalmente no modo como lidar com essas crianças. Isso é estimulante para o praticante, pois ele percebe na figura do árbitro alguém que está ali para ajudá-lo e, não, para coibi-lo em suas ações. Não é interessante que haja uma grande mudança nas regras para essa faixa etária, visto que o processo de assimilação do seu conteúdo é complicado e demorado, o que necessita de tempo para que eles se adequem. Há indicações de que não seria fundamental a mudança de regras, mas também é trazido o fato de que elas não são totalmente adequadas para esse público praticante. Também seria interessante a possibilidade de campeonatos de mini vôlei ocorrerem de maneira mista, ou seja, meninos e meninas jogando juntos, e uns contra os outros, favorecendo o convívio com as diferenças culturais e experiências pessoais de cada um.

Deve ser ressaltada a escassez de estudos que tratem especificamente a respeito do assunto. Os estudos nessa área, normalmente se concentram no processo de treinamento dessas crianças, ora focando no desenvolvimento das mesmas, ora no trabalho desenvolvido pelo professor. Entretanto, não há uma discussão a respeito da arbitragem, desde seu processo formativo, até a aplicação prática das regras dentro do contexto do jogo e, muito menos, sobre as regras da modalidade para a faixa etária dos 10 – 12 anos. Da mesma maneira, a pouca quantidade de entrevistados também é uma limitação do estudo, mas que pode ser um primeiro esboço para uma pesquisa mais aprofundada na área do esporte competitivo do voleibol. Para futuros estudos, sugere-se a realização de uma

pesquisa mais abrangente, podendo contrapor princípios norteadores da arbitragem institucionalizada e a arbitragem realizada fora do âmbito da FGV, por exemplo. Além disso, novos questionamentos podem surgir a partir das respostas dos entrevistados, permitindo que sejam aprofundados em um segundo momento, de acordo com o interesse do pesquisador. Seria interessante que esse estudo também fosse realizado em outros estados brasileiros, procurando saber como essas questões são tratadas nacionalmente, o que poderia gerar uma discussão geral a respeito do assunto.

Por fim, podemos afirmar que a contribuição desse estudo para a área de formação esportiva e formação profissional dos árbitros de voleibol é muito importante, pois não há trabalhos científicos que tratem a respeito do assunto. A proposta inicial do trabalho era tratar a respeito da função pedagógica da arbitragem no processo de iniciação do voleibol e, a partir disso, foi possível tratar de outros assuntos específicos, como o processo formativo do árbitro e a questão das regras utilizadas no esporte competitivo da faixa etária dos 10 aos 12 anos. Acreditamos que essa pesquisa tenha contribuído para o avanço no conhecimento a respeito dessa área, mas devemos salientar que é preciso dar continuidade. Futuramente, poderá ser possível elaborar uma maneira eficiente e eficaz para arbitrar os jogos dessas categorias (mini vôlei e mirim), em campeonatos de voleibol.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura escolar e educação**: um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- BARBOSA, Eda Coutinho. (Rio de Janeiro). Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (Org.). Abordagem Rogeriana. **Tecnologia educacional: teorias de aprendizagem**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 35, p.91-103, jul/ago, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Fernando et al (Org.). **Aprendizagem e conhecimento escolar**. Pelotas: Educat, 2002. (Coleção Epistemologia Genética e Educação).
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAMBERS, K. L.; VICKERS, J. N. Effects of bandwidth feedback and questioning on the performance of competitive swimmers. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 20, p. 184-197, 2006.
- COMISSÃO BRASILEIRA DE ARBITRAGEM DE VOLEIBOL. **Guia e instruções de arbitragem**. 2014. Disponível em: <<http://www.cbv.com.br/v1/superliga1415/arquivos/Guia%20de%20Arbitragem%20014.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL. **Regras oficiais do voleibol: 2015-2016**. Disponível em: <<http://2016.cbv.com.br/pdf/regulamento/quadra/RegrasOficiaisdeVoleibol-2015-2016.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- DE LA PUENTE, Miguel. **O ensino centrado no estudante**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- DELGADO, M. A. **Apuntes de clase de la asignatura**: análisis de la enseñanza de la EF y del deporte (não publicado), 2000.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, João Batista. Esporte Educacional. *In*: BARBIERI, César. **Esporte Educacional**. Brasília: ME, 1997.
- FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, Howard. **Estrutura da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARGANTA, Júlio. O Treino da Tática e da Técnica nos Jogos Desportivos à Luz do Compromisso Cognição-acção. *In*: BARBANTI, V. J. *et al.* (Org.). **Esporte e atividade física**: interação entre rendimento e qualidade de vida. São Paulo: Manole, 2002.

GARGANTA, Júlio. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995.

GRAÇA, Amândio. Os Comos e os Quandos no Ensino dos Jogos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, 1995.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar a aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n. 5, p. 67-79, 2002.

GRECO, Pablo Juan. Fase Central do sistema de formação e treinamento esportivo. *In*: SAMULSKI, D.; CARAN, E.; GRECO, P. J. (Org.). **Temas atuais em educação física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 1996.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo N. **Iniciação esportiva universal I**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

KRÖGER, Chistian; ROTH, Klaus. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

MARQUES, A.; OLIVEIRA, J. O treino e a competição dos mais jovens: rendimento versus saúde. *In*: V. Barbanti; Amadio, A; J. Bento; A. Marques (Ed.). **Esporte e actividade física**: interacção entre rendimento e saúde. Tamboré, Brasil: Manole, 2002. p. 51-80.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica aplicada para as ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MESQUITA, I. **Desafios da educação física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem**. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2009.

MESQUITA, I. **A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol**: estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Tese de Doutoramento (não publicada). FCDEF-UP. Porto, 1998.

MESQUITA, I. Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSON, R. **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 327-344, 2006.

MESQUITA, I. *et al.* Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *In*: **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. 2013. p. 73-122.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GOMES, A.; CRUZ, C. Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. **Journal of Human Movement Studies**, p. 469-492, 2005.

MESQUITA, I.; GUERRA, I.; ARAÚJO, V. **Processo de Formação do Jovem Jogador de Voleibol**. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva, 2002.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a situação**. São Paulo: Summus, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nocoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NEGRINE, A. Instrumentos de Coleta de Informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 63-99.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem Medo**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

NOGUERA, Miguel Angel Delgado. El papel del entrenador en el deporte durante la edad escolar. **Deporte y actividad física para todos 2**, p. 63-78, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues. A Pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. *In*: DE ROSE JUNIOR. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Multitema, 2002. p. 89-98.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. Processo de Ensino e Aprendizagem do Basquetebol: perspectivas pedagógicas. *In*: ROSE, Dante; TRICOLI, Valmor (Org.). **Basquetebol: uma visão integrada entre ciências e prática**. Barueri: Manole, 2005.

PARANÁ. Sérgio Ferreira. Governo do Estado do Paraná. **Vida de Árbitro e a Importância do Papel Pedagógico nos Escolares**. 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4452>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PEREIRA, Felismina Rosa Marques; MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 147-160, 1. trim. 2010.

PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POTRAC, P.; JONES, R.; CUSHION, C. Understanding power and the coach's role in Professional English soccer: a preliminary investigation of coach behaviour. **Soccer and Society**, London, v. 8, n. 1, p. 33-49, 2007.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SADI, Renato Sampaio. **Pedagogia do Esporte: explorando caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas**. São Paulo: Ícone, 2016.

SANTOS, Edson Arapiraca dos *et al.* As Diferenças Entre o Esporte da Escola e o Esporte na Escola. **Treinamento Desportivo**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 21-28, 2006.

SCAGLIA, Alcides José. **O Futebol e o Jogo/brincadeira de Bola com os Pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. **O Futebol que se Aprende e o Futebol que se ensina**. 1999. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, Alcides José; SOUZA, Adriano de. Pedagogia do Esporte. *In*: COMISSÃO DE ESPECIALISTAS. **Dimensões Pedagógicas do Esporte**. Brasília: UNB/Cad, 2004.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO TREINADOR

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

Experiência profissional:

Tempo que atua na área:

Local de atuação:

1. Fale sobre sua experiência durante sua prática esportiva (caso tenha praticado), seja voleibol ou qualquer outra.
2. Quais foram os principais motivos/eventos que o levaram a trabalhar com a arbitragem no voleibol?
3. Em relação às áreas de atuação (como professor e como árbitro), como foi o processo de desenvolvimento para chegar até o momento em que se encontra?
4. Você considera sua formação profissional suficiente para a atuação como árbitro de categorias em iniciação esportiva de voleibol?
5. E no geral, como você analisaria hoje o trabalho da arbitragem nessas categorias? Qual é a orientação dirigida aos árbitros?
6. Você considera que seja atribuição do árbitro educar aqueles jovens praticantes? Justifique seu ponto de vista.
7. Então, qual seria a função do árbitro em competições infantis (10-12 anos) de voleibol? Você acredita que a função exercida pelos mesmos está de acordo com o contexto em que se encontra? Por que?
8. Fale sobre como funciona a aplicação da regra no contexto do jogo infantil? Há diferenças em relação a outras categorias?
9. Você considera adequadas as regras atuais para essa faixa etária, visto que são praticamente as mesmas em relação ao jogo adulto? Por que?
10. É possível imaginar uma arbitragem diferente da atual? Explique como poderia ser.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Arbitragem no Voleibol: função pedagógica do árbitro em categorias de iniciação”, cujos objetivos são: verificar a função da arbitragem em categorias de iniciação; constatar como é realizado o processo de formação dos árbitros e; se as regras para essa faixa etária são adequadas ao desenvolvimento dos atletas.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário semiestruturado, de maneira oral, visando discutir os pontos relevantes da pesquisa acima mencionada.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar de justificativa. Caso deseje sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido Trabalho de Conclusão de Curso é Vinícius Fin - UFRGS e com ele poderei manter contato pelos telefones (54) 34526573 ou; (54) 99366290.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do trabalho mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: pagamento em dinheiro. De igual

maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para ESEF UFRGS (51) 3308-5804 ou mandar um e-mail para esef@esef.ufrgs.br.

_____, ____/____/____
Local Data

Nome e Assinatura do Entrevistado

Vinícius Fin
Assinatura do Pesquisador