

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUÍS OTÁVIO MENEZES DE ALBUQUERQUE

**COMO ESTRUTURAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-
TREINAMENTO NO SKATE?**

Florianópolis

2020

Luís Otávio Menezes De Albuquerque

**COMO ESTRUTURAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-
TREINAMENTO NO SKATE?**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação
em Educação Física – Bacharelado do Centro
de Desportos da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para a obtenção do
Título de Bacharel em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. Michel Angillo Saad.
Coorientador: Prof. Me. Vitor Ciampolini.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Albuquerque, Luís Otávio Menezes de
Como estruturar o processo de ensino-aprendizagem
treinamento no skate? / Luís Otávio Menezes de Albuquerque
; orientador, Michel Angillo Saad, coorientador, Vitor
Ciampolini, 2020.
61 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Skate. 3. Esportes Radicais. 4.
Ensino-aprendizagem-treinamento. I. Saad, Michel Angillo.
II. Ciampolini, Vitor. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Educação Física. IV. Título.

Luís Otávio Menezes de Albuquerque

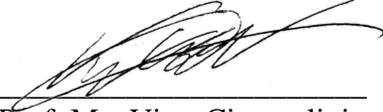
**COMO ESTRUTURAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-
TREINAMENTO NO SKATE?**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharel em Educação Física” e aprovado em sua forma final pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, com nota 10,0.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2020

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Michel Angillo Saad
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Me. Vitor Ciampolini
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Vinicius Zeilmann Brasil
Membro da Banca
Universidade do Estado de Santa Catarina



Prof. Me. Eduardo José Dallegrave
Membro da Banca
Universidade do Estado de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado à toda comunidade skatista que busca o crescimento e desenvolvimento do esporte.

AGRADECIMENTOS

Para iniciar esta seção, gostaria primeiramente de agradecer aos meus familiares. Vocês são a base dos meus conceitos, o reflexo de toda a bondade e caráter que carrego comigo, a estrutura que hoje compõe o ser humano que sou.

Aos meus pais, Otacílio e Adriana, obrigado por ser vocês dois! Vocês são meu maior exemplo de parceria e respeito, sempre me proporcionaram tudo do bom e do melhor e nunca mediram esforços em prol da minha felicidade. Eu amo vocês com todas as minhas forças, obrigado por tudo e obrigado por tanto!

À minha irmã, Ana Júlia, obrigado por todos os conselhos, parceria, puxões de orelha, brincadeiras, palhaçadas, risos e cumplicidade! Eu te amo incondicionalmente e estarei sempre aqui por você, obrigado por ser a melhor irmã do mundo!

Ao meu orientador, Michel Saad, lhe agradeço por aceitar, de bate-pronto, me orientar nesse momento de encerramento de ciclo! Durante toda a graduação sempre tive muito respeito e admiração pelo senhor e por toda a sua generosidade! Muito obrigado!

Ao meu padrinho acadêmico, companheiro de equipe, coorientador, amigo e irmão mais velho que nunca tive, Vitor Ciampolini, te agradeço do fundo do meu coração! Você me abraçou desde o primeiro semestre da minha graduação, guiou meus passos e sempre me ajudou em tudo que precisei sem nunca pedir nada em troca. Você é o meu maior exemplo de liderança, você lidera através do exemplo e das suas atitudes! Obrigado pela inspiração e por me ensinar, sem precisar utilizar palavras, o que é liderança, respeito, empatia, caráter, amizade e generosidade! Por fim, obrigado pela sua coorientação neste trabalho, você foi fundamental para que o ciclo se concretizasse com sucesso!

Agradeço a banca, Vinicius, Eduardo e Tayná, por aceitarem participar e contribuir com esse momento único e tão importante na minha vida! Muito obrigado!

Ao grande Ricardo Leonardo, obrigado por ser referência naquilo que faz! Desde que te vi a primeira vez, lá em meados de 2010, logo percebi que você era um cara completamente diferenciado! Obrigado por me receber de braços abertos dentro do seu projeto, me dar todo o suporte para que nada faltasse e tornar esse trabalho possível! Você tem todo o meu respeito e admiração!

Ao Gustavo Rosa, obrigado por me mostrar como é importante e gratificante trabalhar com aquilo que ama. Apesar da sua pouca idade, a facilidade e qualidade que vi nas aulas que você ministra é surreal. Você nasceu pra fazer isso! Obrigado pela parceria de sempre e por me ensinar tanto!

Agradeço também a todos os amigos e profissionais da academia All In, pela parceria de todos os dias de trabalho, pelas conversas, resenhas e por todos os ensinamentos e experiências compartilhadas! A contribuição de vocês foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial, agradeço ao meu chefe e grande amigo, Juninho! Obrigado pela tua amizade e por sempre acreditar no meu trabalho. Você é o cara!

A todos os amigos de infância, de graduação, das rodas de pagode, das quadras e de todos os lugares em que já estive presente na vida, muito obrigado! Somos resultado de todas as experiências positivas e negativas que vivemos, e agradeço de coração a todos que um dia fizeram parte da minha história!

Agradeço imensamente a Atlético de Educação Física (AEF). Você me deu uma segunda família e durante toda a graduação foi minha segunda casa. Mais importante do que tudo, você me deu amigos pra vida toda! Com você eu aprendi a liderar, aprendi a lidar com pessoas e a aceitar, respeitar e amar as diferenças do próximo! Obrigado por me encher de orgulho, obrigado por todos os ensinamentos! Você estará pra sempre no meu coração!

Por último, mas de maneira alguma menos especial, agradeço aos amigos e membros do C.L.A! Obrigado por me proporcionarem momentos hostis, lamentáveis e de total descontrole e desordem social. Vocês foram responsáveis pelas piores decisões e, naturalmente, os melhores momentos e histórias da minha graduação! Muito mais importante do que qualquer superficialidade, vocês me ajudaram num dos momentos mais difíceis da minha vida! Eu amo vocês, muito obrigado!

“Viver sem correr riscos é morrer sem ter vivido!”

(Autor desconhecido)

RESUMO

O skate é um esporte radical de ação caracterizado pela prática no ambiente urbano e pela presença de riscos e superação de obstáculos. Tais características exigem dos treinadores diversos conhecimentos para o ensino da modalidade. Apesar das investigações a respeito dos processos de ensino-aprendizagem-treinamento associados aos esportes convencionais, verifica-se uma defasagem na literatura quando se relaciona estes mesmos processos ao ensino dos esportes radicais, neste caso, o skate. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do projeto de skate Arca Skateboard em São José – SC – Brasil. Este estudo se caracteriza como estudo de caso, descritivo e de abordagem qualitativa. Participaram deste estudo dois treinadores de skate atuantes no projeto. A coleta dos dados foi realizada por meio de um diário de campo e entrevistas semiestruturadas com temas geradores. A análise dos dados deu-se por meio da técnica de análise temática indutiva proposta por Braun e Clarke (2006). Os resultados encontrados foram que o projeto utiliza alguns eixos para estruturar a proposta pedagógica, como a individualidade, o ensino centrado no aluno, a subdivisão da turma em grupos reduzidos de alunos, a progressão de manobras, as estratégias de segurança específicas para o skate e o cultivo de relacionamentos significativos. Em relação aos métodos de ensino, utiliza-se inicialmente uma abordagem mais global e posteriormente uma mais parcial, a depender das dificuldades do aluno. Assim, conclui-se que o olhar clínico e experiência do treinador sejam fundamentais para saber quando e como aplicar estes métodos para cada aluno. Sugere-se, para estudos futuros, a investigação de novos projetos de skate espalhados no Brasil e no mundo, a fim de promover novas possibilidades de ensinar o skate e ampliar os conhecimentos científicos acerca da modalidade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem-treinamento. Esportes Radicais. Skate.

ABSTRACT

Skateboarding is an action sport characterized by the practice in the urban environment, the presence of risks and overcoming obstacles. Such characteristics demand from the coaches diverse knowledge for teaching the sport. Despite the investigations regarding the teaching-learning-training processes associated with conventional sports, there is a gap in the literature when these same processes are related to the teaching of action sports, in this case, skateboarding. Thus, the objective of this study was to analyze the teaching-learning-training process of the Arca Skateboard project in São José – SC – Brazil. This is a descriptive case study with a qualitative approach. Two skateboard coaches working on the project participated in this study. Data collection was carried out through field notes and semi-structured interviews. Data were analyzed through thematic analysis proposed by Braun and Clarke (2006). The results indicated that the project uses some pillars to structure the pedagogical proposal, such as individuality, athlete-centered coaching, the subdivision of the class in small groups of students, the progression of tricks, specific safety strategies for skateboarding, and cultivating meaningful relationships. Regarding the coaching methods, a global approach is used initially and then a partial one, depending on the student's difficulties. Thus, it is concluded that the thorough analysis and experience of the coach are fundamental to know when and how to apply these methods to each student. It is suggested, for future studies, the investigations of other skateboarding projects across Brazil and around the world, in order to promote new possibilities of coaching skateboarding and expanding the scientific knowledge about the sport.

Keywords: Teaching-learning-training. Action Sports. Skateboarding.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos esportes radicais	20
Quadro 2 - Caracterização dos esportes radicais	21
Quadro 3 - Etapas da coleta de dados	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMA.....	14
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 JUSTIFICATIVA.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 ESPORTES RADICAIS	18
2.1.1 Vertentes dos Esportes Radicais	18
2.1.2 Skate: Apontamentos sobre a História	22
2.2 MÉTODOS DE ENSINO DOS ESPORTES	25
2.2.1 Processo de E-A-T	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1 TIPO DE ESTUDO	31
3.2 PARTICIPANTES	31
3.2.1 O caso	31
3.2.2 Indivíduos investigados	32
3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	32
3.3.1 Diário de Campo	32
3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas	33
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	33
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	34
4 RESULTADOS	36
4.1 PLANEJAMENTO E ESTRUTURA DA AULA	36
4.2 CONDUÇÃO DA AULA E RELAÇÕES ESTABELECIDAS	39
5 DISCUSSÃO	45

6 CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES	56

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA

O processo didático-pedagógico para ensino dos esportes é uma temática que atrai a atenção de pesquisadores e treinadores há décadas (GARGANTA, 1998). Nesta área destaca-se o avanço nos processos de ensino-aprendizagem-treinamento (E-A-T) como objeto de estudos em diferentes modalidades convencionais, como o futebol, o voleibol, o basquetebol, a natação, as lutas, as ginásticas e o atletismo (MORALEZ; GRECO, 2007; SILVA; GRECO, 2009; MOREIRA; MATIAS; GRECO, 2013). O termo E-A-T comumente está atrelado aos tipos de abordagens e métodos de ensino utilizados como base para construção de uma prática pedagógica adequada para o ensino destes esportes (GARGANTA, 1998), em que os métodos parciais, globais e mistos se destacam para condução e progressão das atividades.

O método global se caracteriza por articular a aprendizagem da modalidade como um todo, sem separação das habilidades e fundamentos, enaltecendo simultaneamente a técnica e a tática e gerando maior envolvimento e motivação do aluno em comparação ao método parcial (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Este outro, de acordo com Greco (2001), se caracteriza por apresentar situações em que os elementos técnicos são trabalhados de forma separada do jogo, através de séries de exercícios ou formas rudimentares da modalidade esportiva. Neste método o movimento técnico é favorecido e as situações de jogo são postergadas até que as habilidades atinjam um nível esperado (GARGANTA, 2002). Já o método misto, conforme Rochefort (1998), pode ser considerado uma associação entre os dois métodos anteriores, em que o gesto técnico é aplicado até atingir um rendimento desejado para posteriormente executar o jogo por completo.

Os métodos de ensino e os tipos de abordagem parecem ser fatores fundamentais para que o profissional de Educação Física obtenha êxito no momento de ensinar e promover o desenvolvimento esportivo de seus alunos. Enquanto os métodos de ensino referem-se à orientação pedagógica para construção individual das atividades, as abordagens remetem a progressão e ao alinhamento entre todas estas atividades dentro de um plano de aula ou treinamento (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Costa e Nascimento (2004) destacam ainda a importância de um professor conhecer as diversas metodologias existentes para o ensino dos esportes, de forma que este possa refletir e escolher uma abordagem adequada dentre as investigadas e utilizá-la de modo a orientar a sua prática pedagógica. Entretanto, mesmo com o surgimento de metodologias mais atualizadas para o ensino dos esportes, como a abordagem de

série de jogos e a situacional/estruturalista (GRECO, 2001), a abordagem tradicional parece continuar dando suporte para estruturação do processo de E-A-T (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

De acordo com Costa e Nascimento (2004), a abordagem tradicional, que tem por objetivo o aprimoramento de habilidades técnicas, é utilizada devido a facilidade de sua implantação e a expectativa de execução perfeita dos gestos motores. Entretanto, em contrapartida aos seus pontos positivos está a baixa capacidade de transferência das atividades para as situações reais de jogo, uma vez que os exercícios propostos durante os treinamentos não estimulam a tomada de decisão por parte dos alunos (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Desta maneira, os processos pedagógicos baseados em abordagens tradicionais não parecem ser os mais adequados para o ensino dos esportes, uma vez que não incentivam o conhecimento tático da modalidade e concentram suas atividades no aprimoramento descontextualizado da técnica (MORALEZ; GRECO, 2007).

No meio acadêmico se pode encontrar estudos sobre os métodos de ensino e tipos de abordagens relacionadas aos esportes convencionais, como basquetebol, futebol, voleibol e handebol, a título de exemplo. Contudo, verifica-se uma defasagem na literatura quando associamos estes mesmos métodos aos esportes não convencionais, a exemplo dos esportes radicais.

Segundo Armbrust e Lauro (2010), esta vertente esportiva está cada vez mais presente em cursos, palestras e oficinas, crescendo gradativamente em número de adeptos e praticantes e sendo constantemente inventada e reinventada, originando novas modalidades. A disseminação destas práticas tem levado treinadores e pesquisadores a considerar os esportes radicais como possibilidades educacionais e formadoras de cidadãos (FREIRE; SCHWARTZ, 2005). Entretanto, mesmo com esta crescente, a falta de estudos abordando o processo de E-A-T aplicado aos esportes radicais dificulta a intervenção pedagógica adequada de profissionais de Educação Física nesta área. Entre as modalidades que contam que poucas orientações para elaboração e condução de aulas e treino encontra-se o skate.

Segundo Britto (2000), o skate chegou ao Brasil em meados de 1960, trazido pela comunidade surfista local sob influência de revistas norte-americanas. Tal prática ficou conhecida como “surfinho” devido aos praticantes utilizarem tábuas de madeira atreladas a eixos e rodas de patins para deslizar sobre o asfalto em movimentos e manobras semelhantes ao surf (BRITTO, 2000). No âmbito educacional, o skate teve suas primeiras aparições através de palestras realizadas na década de 1990, na cidade de São Paulo, em que era abordado o contexto histórico deste no Brasil e no mundo (ARMBRUST; LAURO, 2010). Posteriormente,

sua inserção se deu nas universidades por meio da implantação de disciplinas em cursos e programas de extensão em 2000, programas de pós-graduação em 2002, além de outras atividades relacionadas com os esportes radicais, de ação e de aventura (ARMBRUST; BORTOLETTO JR., 2007).

Em decorrência destes apontamentos históricos sobre o skate no Brasil, sua aproximação com a educação e associação com diferentes áreas do conhecimento, podemos nos questionar o porquê de ainda não encontramos na literatura um vínculo entre esta modalidade e o processo de E-AT. Além disso, considerando que os avanços pedagógicos das últimas décadas estão voltados para modalidades mais convencionais, seria possível utilizá-los para revestir o skate de conceitos e orientações que facilitassem seu processo de E-A-T?

Na cidade de São José – SC, um projeto nomeado Arca Skateboard parece ter se apropriado da literatura existente sobre modalidades convencionais para estruturar uma metodologia específica para o ensino do skate, aliando a experiência prática de um skatista profissional com os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação em Educação Física. Este trata-se de um centro de treinamento de skate que objetiva reunir tudo aquilo que um skatista precisa para encurtar o seu caminho rumo ao alto rendimento, buscando o menor desgaste, menor custo, menor risco de lesão e uma evolução otimizada. Sendo assim, surge a seguinte pergunta norteadora para este estudo: Como estruturar o processo de E-A-T no skate?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar o processo de E-A-T do projeto Arca Skateboard.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever a proposta pedagógica elaborada para o projeto Arca Skateboard.
- Identificar a abordagem e os métodos de ensino utilizados no projeto Arca Skateboard.

1.3 JUSTIFICATIVA

Diversos estudos abordam os métodos de ensino dos esportes aplicados às modalidades convencionais (COSTA; NASCIMENTO, 2004; MORALES; GRECO, 2007; MOREIRA;

MATIAS; GRECO, 2013), porém se constata na literatura a ausência destes relacionados aos esportes radicais, destacando o skate. Em virtude desta defasagem, o presente estudo se justifica como um meio de inserir em discussões acadêmicas uma possibilidade de estruturação do processo de E-A-T do skate.

Com relação à modalidade abordada neste trabalho, escolheu-se o skate devido ao seu explícito crescimento esportivo nas últimas décadas, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha¹ em 2015, porém também a sua pouca popularidade na literatura científica relacionada ao ensino. Tal situação afeta toda uma população que leva esta modalidade como um estilo de vida, hábito saudável ou prática esportiva, mas não possui os meios para transformar a informação em conhecimento através de estudos prévios que facilitem a sua aprendizagem, deixando uma brecha a qual este estudo pretende preencher. Com o preenchimento desta lacuna, esta pesquisa procura contribuir tanto para o meio científico quanto para o prático, de forma a amparar os professores/treinadores atuantes na área, auxiliar aqueles que buscam aprender o skate e colaborar para o crescimento e estruturação do esporte em geral.

O mundo esportivo sempre fascinou e encantou o presente autor, participando de sua vida desde muito jovem e facilitando situações cotidianas como a solução de problemas, superação de obstáculos e trabalho em equipe, de forma que tais vivências foram cruciais para guiar suas decisões até o universo da Educação Física. Além das demais justificativas supracitadas, o gosto e a intimidade do mesmo com o skate foram impactantes para a escolha do tema deste estudo, uma vez que ele pratica e acompanha a modalidade desde 2010 e mora em uma cidade que possui grande número de pistas públicas e privadas, sediando diversos campeonatos nacionais e internacionais. A aliança entre o interesse pela modalidade e os aprendizados adquiridos ao longo da graduação deram luz ao entusiasmo de elaborar o presente estudo.

¹ Disponível em: <<https://triboskate.ativo.com/noticias/datafolha-atualiza-para-85-milhoes-o-numero-de-skatistas-no-brasil/>>. Acesso em: outubro, 2019.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ESPORTES RADICAIS

2.1.1 Vertentes dos Esportes Radicais

De acordo com Dias (2006), os esportes radicais já são praticados desde a década de 1960 no Brasil, contudo, sua popularização se deu a partir do ano de 1990 (PEREIRA; ARMBRUST, 2010). Esta vertente ganhou visibilidade nas últimas décadas, sendo cada vez mais abordada em cursos, palestras e oficinas (ARMBRUST; LAURO, 2010) e se transformando em objeto de interesse de crianças e jovens (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Partindo destas afirmações, podemos justificar esta vertente do mundo esportivo como algo para ser melhor investigado, a fim de otimizar o entendimento sobre suas diversas definições.

Dias (2006) aponta que estes esportes contêm características semelhantes aos esportes convencionais, tais como a existência de regras, a busca por recordes e a presença de entidades que organizam e representam suas respectivas modalidades (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Entretanto, seus praticantes parecem buscar nesta vertente outros motivos para sua prática, de forma individualizada e subjetiva, como a sensação que o movimento proporciona, a intuição e os sentimentos que o indivíduo é exposto ao experimentar a atividade (DIAS, 2006). Sendo assim, talvez seja inapropriado interpretar os esportes radicais como apenas mais uma atividade concebida de regras em função de habilidades motoras adquiridas por meio do treinamento, conforme sugere Oliveira (1988). Por consequência, este estudo buscou conceituar de forma distinta esta vertente esportiva, de acordo com suas principais peculiaridades.

Sobre o termo “Esporte”, segundo Tubino (2002), contempla-se uma compreensão em três dimensões: esporte-rendimento, direcionado ao treinamento e a competição; esporte-participação, voltado para as atividades realizadas por prazer e lazer; e esporte-educação, quando este é utilizado com ferramenta educacional. Já a expressão “radical” pode remeter a diversificados entendimentos, como na área dos esportes, por exemplo, em que esta palavra por muitas vezes se aproxima das sensações de risco (UVINHA, 2001).

O risco é uma forma de instinto natural dos seres humanos numa época em que estes tinham que experimentar e explorar, como meio de sobrevivência, quando viviam em florestas, cavernas e geleiras e atravessavam montanhas e rios (COSTA; TUBINO, 1999). Conforme

pontua Marinho (2005), antigamente o risco era parte do cotidiano das pessoas e, atualmente, o ser humano desafia a morte de forma metafórica, fictícia ou imaginária, através de riscos calculados para gerar determinado prazer, dando sentido, mesmo que momentâneo, à existência humana. Este enfrentamento do risco, de acordo com Le Breton (2006), está relacionado à exposição e sobrevivência em situações de enfrentamento da natureza, tratando-se de abandonar, provisoriamente, o conforto e a segurança, levar o corpo ao limite e jogar com a imprevisibilidade. Neste seguimento, Uvinha (2001) reforça a ideia de risco sobre os praticantes de esportes radicais, relatando que estes estão a todo tempo lidando com o risco de uma queda, afogamento ou qualquer outra ocorrência que possa levar à morte.

Não obstante, devemos destacar que ainda há certa obscuridade relacionada às definições do termo “risco”, que por muitas vezes é confundido com o perigo ou aventura. Spink (2005) explica que o risco deve ser compreendido com algo em que há probabilidade de ocorrer um evento indesejável, a exemplo dos acidentes, enquanto a aventura remete à procura por desafios relacionados com situações que não se pode prever ou avaliar antecipadamente. Quando nos referimos ao perigo, este é definido por uma situação que ameaça a existência humana, podendo gerar dano e sendo considerado algo ruim, ao passo que o risco é caracterizado como a possibilidade de uma situação perigosa acontecer (PEREIRA; ARMBRUST, 2010). Neste contexto, pode-se considerar os esportes radicais como atividades de risco calculado, pois há uma consciência acerca das possíveis consequências destas práticas (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Objetivando a classificação dos esportes radicais, em primeira mão, podemos destacar os locais de prática como marco inicial, considerando o meio terrestre, aéreo e aquático (UVINHA, 2001), além do meio urbano que, apesar de ser um ambiente terrestre, apresenta características peculiares (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Em sequência, podemos ainda classificá-los em dois grupos: os Esportes de Ação e os Esportes de Aventura (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). O termo ação remete ao movimento, aos comportamentos, às atitudes e à capacidade de realizar algo (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Seu foco está atrelado a movimentos específicos chamados de “manobras”, as quais são um conjunto de gestos técnicos complexos que buscam expressar a emoção do praticante (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). A interação de seus adeptos está associada a formação de tribos (grupos), que são originadas por meio de um interesse em comum e possuem uma forma de linguagem, comportamentos e vestimentas próprias que traduzem seus estilos de vida (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). O termo aventura, por sua vez, refere-se ao imprevisível, ao desconhecido, à busca por aquilo que não é palpável

(PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Sua existência está sujeita a formação de equipes, com objetivo de sair de um ponto e chegar a outro, em situações em que a distância, o esforço físico, a privatização, o clima e a incerteza se fazem presentes (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Neste sentido, Pereira, Armbrust e Ricardo (2008) sugerem um quadro para classificação das modalidades dos esportes radicais, divididas de acordo com suas especificidades e o meio em que são praticadas, de forma a facilitar a visualização e o entendimento.

Quadro 1 - Classificação dos esportes radicais

ESPORTES RADICAIS		
MEIO	AÇÃO	AVENTURA
Aquático	Surf, windsurf	Mergulho (livre e autônomo), Canoagem (rafting, caiaque, aqua ride, canyoning)
Aéreo	Base jump, sky surf	Paraquedismo, balonismo, vôo livre
Terrestre	Bungee jump, sandboarding	Montanhismo (escalada em rocha, escalada em gelo, técnicas verticais, tirolesa, rapel, arvorismo), mountain bike (down hill, cross country), trekking
Misto	Kite surf	Corrida de aventura
Urbano	Escalada indoor, skate, patins in line, bike (trial, bmx)	Le parkour

Fonte: Pereira, Armbrust e Ricardo (2008)

No que diz respeito a caracterização destes esportes, estes mesmos autores sugerem uma segunda tabela, acerca de uma divisão entre os esportes de ação e de aventura que é própria da área da Educação Física. Nesta, considera-se características peculiares como as capacidades físicas e habilidades motoras predominantes em cada uma destas vertentes (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Destaca-se também o intuito dos autores de incorporar estes esportes de ação e de aventura dentro dos esportes radicais, objetivando compreender melhor as diferenças entre estas sem a intenção de separá-las.

Quadro 2 - Caracterização dos esportes radicais

ESPORTES RADICAIS		
CARACTERÍSTICAS	AÇÃO	AVENTURA
Habilidade	Predomina a estabilização	Predomina a locomoção
Capacidade Física	Predomina a força potente. A velocidade das manobras exige força e velocidade	Predomina a resistência. A estratégia e a escolha ganham importância
Surgimento	Como atividade de lazer e uso do tempo livre	Como expedição ou exploração (militar, econômica, científica)
Etimologia	Manifestação de força e energia, movimento, comportamento e atitude	Experiências arriscadas, incomuns, perigosas e imprevisíveis
Objetivo	Lazer é o principal motivo. As competições geram eventos de grande importância	Forte relação entre lazer e turismo. Usado como educação
Local	Urbano e natureza. Espaços construídos e eventos da natureza (onda, vento)	Natureza e urbano. Espaços naturais (a meta é sair de um ponto e chegar a outro)
Público	Média entre 15 e 25 anos	Média entre 25 e 35 anos
Perigo	Socorro mais próximo. Menor ação do clima	Socorro mais distante. Maior ação do clima
Organização	Existem regras, associações e formações de tribos	Existem regras, associações e formações de equipes
Mídia	Busca captar a manobra. Relaciona-se com o público alvo na atitude, vestimenta, comportamento e linguagem	Busca captar uma história. Relaciona-se com o público alvo na ecologia, qualidade de vida e meio ambiente

Fonte: Pereira, Armbrust e Ricardo (2008)

Por fim, destaca-se que os esportes radicais englobam desde os praticantes que visam a realização da manobra perfeita até os que buscam a superação de determinados desafios geográficos. Fernandes (1988) conceitua esta vertente como um conjunto de práticas diferenciadas pela aproximação com a natureza ou interação com obstáculos urbanos,

expressando valores que confrontam os padrões preestabelecidos. O engajamento de seus praticantes se dá, principalmente, pela intensidade das emoções sentidas durante essas vivências (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008). Deste modo, destaca-se que os esportes de ação serão investigados neste trabalho, especificamente o skate.

2.1.2 Skate: Apontamentos sobre a História

Oriundo dos Estados Unidos da América, as origens do skate estariam associadas à caixas de laranjas fixadas em uma tábua de madeira com rodas, servindo como forma de locomoção entre os jovens estadunidenses entre as décadas de 1920 e 1940 (BROOKE, 1999). Noll (2000) aponta que o primeiro skate a ser patenteado é datado no ano de 1939, sendo este composto por uma tábua de madeira, dois eixos e quatro rodas. Neste seguimento, tal afirmação concede ao skate um tempo de existência bastante considerável, entretanto, não significa que ele era praticado pelos jovens da época de forma constante e dentro dos parâmetros da modalidade que conhecemos atualmente.

Foi somente a partir da década de 1950 que o skate começou a ganhar força e intensidade entre o público jovem do local (HONORATO; GEBARA, 2004). Neste início do processo de popularização e expansão, esta modalidade teve uma grande aproximação com o surfe, ficando conhecida como “surfe de calçada”. Devido aos eixos estreitos e as rodas fabricadas de ferro ou argila (materiais escorregadios em consequência da sua pouca aderência ao solo) muitos acidentes eram relatados durante este período (HONORATO; GEBARA, 2004).

Cerca de uma década mais tarde, o skate chega ao Brasil na cidade de Rio de Janeiro, através de surfistas locais influenciados por publicações e anúncios nas revistas americanas. A modalidade surgiu como forma de vivência e lazer, sendo nomeada, inicialmente, como “surfinho”, devido a seus adeptos utilizarem da prática para recriar manobras do surfe em dias que não tinham ondas no mar (BRITTO, 2000). No início, conforme aponta Brandão (2008), não havia skates para vender no Brasil, de forma que os cariocas improvisavam atrelando eixos e rodas de patins a tábuas de madeira cortadas num mesmo formato que estes observavam nas revistas estrangeiras.

Alguns autores apontam que um dos grandes marcos na história do skate foi a descoberta do uretano, por um engenheiro químico chamado Frank Nasworthy em meados da década de 1970 (BRITTO, 2000; HONORATO; GEBARA, 2004; BRANDÃO, 2010). Tal material era mais flexível, promovia maior aderência ao solo, maior velocidade e segurança para o praticante, possibilitando, assim, o aparecimento de diversas manobras novas e a adesão de

muitas pessoas inexperientes à prática, levando skate a um novo patamar (BRANDÃO, 2010). Em consequência dessa descoberta, foram criados campeonatos, marcas, fábricas e lojas especializadas no skate (BRITTO, 2000; HONORATO; GEBARA, 2004; BRANDÃO, 2010).

Ao final da década de 1970, o skate teve sua inserção num processo de esportivização, evidenciado pelo surgimento de campeonatos amadores e profissionais, circuitos estaduais e nacionais, associações e posterior criação da Confederação Brasileira de Skate (CBSK) (BRANDÃO, 2008; BRANDÃO, 2014). Além disso, revistas especializadas, pistas, equipamentos de proteção, equipes, treinadores, marcas e empresas interessadas em sua promoção e profissionalização passaram a surgir com maior frequência (BRANDÃO, 2008; BRANDÃO, 2014). Destaca-se também que a chegada e o desenvolvimento do skate no Brasil ao longo das décadas de 1960 e 1970 e sua disseminação enquanto prática cultural, atividade física ou esporte promoveu, neste seguimento, a entrada de diversos aspectos da cultura norte americana em nosso país, representando também a introdução e o desenvolvimento dos esportes radicais de ação (BRANDÃO, 2010).

Durante a década de 1980 este processo de esportivização progrediu. Novas revistas e publicações específicas sobre o skate surgiram e os campeonatos assumiram maiores proporções em relação ao público, organização e número de competidores (BRANDÃO, 2014; BRANDÃO, 2010). Foram as próprias revistas e, posteriormente, os vídeos gravados em fitas cassete os responsáveis por difundir o skate em todo o território nacional (BRANDÃO, 2014; BRANDÃO, 2010).

Apesar de toda essa popularização indicar um futuro promissor para o esporte, existem outras histórias em seu passado que ajudaram a caracterizar o skate como uma prática marginal, relacionada à jovens drogados ou de caráter desviante (BRANDÃO, 2008). Esta dicotomia, que transita tanto pelo reconhecimento esportivo quanto pela marginalização, tem embasamento na própria prática da modalidade, com destaque no surgimento de uma vertente denominada de *street skate* (BRANDÃO, 2008).

O *street skate*, conforme o próprio nome incita, passou a utilizar as ruas, praças e outros espaços urbanos das cidades como local de prática ao invés das pistas específicas para tal (BRANDÃO, 2014). Apropriaram-se do asfalto, espaços públicos, bancos, escadas e corrimãos para realização de suas manobras, numa atitude que carregava algum tom de transgressão (BRANDÃO, 2014). Palco de manobras, as cidades foram sendo gradativamente conquistadas, apropriadas e interpretadas de uma maneira diferente do usual (BRANDÃO, 2014). A passo que as pistas de skate vertical (caracterizadas pelo formato de uma grande letra “U”) encaminham alguns skatistas a trilhar o rumo do esporte, as ruas conquistadas pelo *street*

skate demonstravam que também havia outros caminhos a serem explorados (BRANDÃO, 2014).

No território brasileiro, apesar do skate ter sido praticado em diversas cidades de norte a sul, destaca-se a cidade de São Paulo como berço do *street skate* e de seu desenvolvimento (BRANDÃO, 2014; BRANDÃO, 2008). Livre de contradições, o skate despertava em seus adeptos uma nova e inusitada relação com a cidade e seus espaços urbanos, incitada e incentivada pelas revistas especializadas da época (BRANDÃO, 2014; BRANDÃO, 2008). Os jovens que viviam o skate, mais do que simplesmente transitar pela cidade, passavam a tomá-la como um local de interpretação, imaginando e lendo seu espaço de forma diferente do habitual (BRANDÃO, 2014; BRANDÃO, 2008). Deste modo, os skatistas passaram a agregar aos seus elementos construtivos outras possibilidades que transcendiam seus primeiros sentidos, atribuídos pelos engenheiros e arquitetos, onde a prática desses sujeitos inventava e reinventava o espaço urbano a partir da elaboração ou reelaboração de valores adquiridos através de suas experiências prévias (BRANDÃO, 2014; BRANDÃO, 2008). Em decorrência desta apropriação sobre a cidade em busca de mais liberdade de movimento, constituiu-se um imaginário social que se voltou a associar os skatistas à marginalidade (BRANDÃO, 2010).

Um episódio relevante para o skate nacional foi a sua proibição no ano de 1988 pelo então prefeito de São Paulo, Jânio Quadros. Primeiramente, ele proibiu sua prática no parque do Ibirapuera, local que há algum tempo já vinha sendo ocupado pelos skatistas (BRANDÃO, 2008). Na sequência, também decidiu por proibi-lo em toda a cidade (BRANDÃO, 2008). Tal proibição incita questões sobre os direitos à cidade e os modos de apropriação desta pelos skatistas, que ao disputarem espaços na rua com pedestres, automóveis e bicicletas e transformarem os espaços urbanos da cidade em terrenos radicais, passaram a ser alvos do poder público (BRANDÃO, 2008). Posteriormente, Luiza Erundina, nordestina de origem humilde empenhada em administrar São Paulo e sucessora de Jânio Quadros, revogou a lei que proibia a prática do skate nas ruas da cidade (BRANDÃO, 2014). Deste modo, a partir de sua gestão, o skate passou a ser menos marginalizado e mais reconhecido socialmente (BRANDÃO, 2014).

A partir, então, do início do século XXI, inúmeras questões a respeito do desenvolvimento interno do skate e outras de maior alcance social culminaram na transformação da forma com que este esporte era visto pela sociedade (BRANDÃO, 2010). Os skatistas foram deixando de ser identificados como marginais e começando a ser caracterizados como esportistas (BRANDÃO, 2010). Com o aumento constante do número de praticantes, várias cidades e órgãos públicos do país começaram a incentivar e apoiar a organização e realização de eventos de skate, através da construção de pistas mais cativantes, incluindo

elementos semelhantes aos encontrados nos espaços urbanos da cidade, como escadas, bancos, corrimãos etc. (BRANDÃO, 2010).

Já em relação ao âmbito educacional, o esporte em questão teve suas primeiras aproximações através de palestras sobre o contexto histórico do skate no Brasil e no mundo, ministradas pelo professor Flávio Antônio Ascânio Lauro na cidade de São Paulo, no ano de 1990. Posteriormente, em 1997, aconteceu o *workshop* “Prática e ensino do skate” e, em 2000, foi realizado o I Encontro Acadêmico de Esporte de Aventura (LAURO; DANUCALOV, 2005, p. 114).

Este processo de expansão cultural do skate em todo o país atraiu os olhares do universo acadêmico nas áreas da Sociologia, História, Antropologia e da própria Educação Física, as quais passaram a discutir conceitos inseridos neste esporte como profissionalização, identidade, tribos, urbanidade e esportivização, através das manifestações culturais desta prática (HONORATO, 2008; BRANDÃO, 2008, 2010; UVINHA, 2011). Segundo Armbrust e Bortoletto Jr. (2007) foi também no ano de 2000 que surgiram disciplinas em curso universitários e projetos de extensão relacionados aos esportes radicais de ação e de aventura, assim como programas de pós-graduação, em 2002. Todos estes aspectos relacionados a popularização e esportivização do skate parecem ter contribuído para que esta modalidade se expandisse e ganhasse reconhecimento em diversas esferas da sociedade.

2.2 MÉTODOS DE ENSINO DOS ESPORTES

2.2.1 Processo de E-A-T

No âmbito da pedagogia do esporte, pode-se destacar os processos de E-A-T como tema de estudos e pesquisas em diferentes contextos esportivos (MORALEZ; GRECO, 2007; SILVA; GRECO, 2009; MOREIRA; MATIAS; GRECO, 2013). Este termo geralmente está relacionado com os métodos de ensino e tipos de abordagens, os quais servem de embasamento na construção de uma prática pedagógica direcionada para o ensinamento e treinamento dos jogos esportivo coletivos (JEC) (GARGANTA, 1998).

Os JEC são modalidades que apresentam elementos construtivos comuns, como um objeto (geralmente uma bola), conduzida com as mãos ou pés; uma meta, a ser atacada ou defendida; companheiros de equipes, buscando atingir em conjunto o objetivo do jogo; adversários, a serem superados; um terreno delimitado de jogo; e regras a serem respeitadas (GARGANTA, 1998; SILVA; DE ROSE JUNIOR, 2005). Além disto, suas ações se

desenvolvem em um contexto de imprevisibilidade, variabilidade e aleatoriedade, em que os acontecimentos não se repetem sempre na mesma ordem cronológica em decorrência do conflito entre equipes, exigindo do atleta atitudes tático-estratégicas adequadas (GARGANTA, 1998, 2000; MATIAS; GRECO, 2009).

A distribuição de conteúdo e a estruturação das atividades, de acordo com Saad (2002), compreendem um valor essencial no processo de E-A-T dos JEC, uma vez que as atividades planejadas são imprescindíveis para o desenvolvimento positivo do rendimento dos jogadores nos diferentes níveis de expressão da sua performance. Desta forma, a compreensão dos conceitos técnico-táticos das modalidades coletivas parece ser valiosa para a construção de uma sequência pedagógica adequada.

Conforme Filin (1996), o objetivo da técnica é aprimorar o resultado, possibilitando uma ação motora mais efetiva e econômica. Na estruturação do treinamento técnico, deve-se considerar algumas variáveis específicas, como a estrutura temporal (momento em que o ensino da técnica é realizado); frequência dos exercícios e a sua precisão (GRECO, 1998). Não obstante, a apresentação de atividades descontextualizadas do jogo formal, característica presente nas tendências tecnicistas, podem dificultar o entendimento da modalidade esportiva em questão.

Em relação a aprendizagem tática, o objetivo é que o aluno aprenda a tomar decisões adequadas e resolver os problemas que lhe são impostos durante todo o processo (GRECO, 1997). Segundo Paula et al. (2000), todo processo de tomada de decisão é uma decisão tática, a qual se mostra significativa no contexto dos jogos esportivos coletivos. Neste sentido, a estruturação de um modelo de jogo previamente definido pode facilitar o processo de tomada de decisão (GARGANTA, 2000).

Conforme Greco (2001), o processo de tomada de decisão se caracteriza pela capacidade de resolver com êxito as tarefas, situações ou problemas que as atividades apresentam. Desta forma, além do reconhecimento habitual sobre a importância de se desenvolver uma execução técnica de qualidade, tem-se pesquisado sobre os processos cognitivos que colaboram na expressão do comportamento esportivo, ou seja, não descrever apenas o resultado, mas também os processos internos subjacentes à tomada de decisão (GARGANTA, 1995; MOREIRA, 2005; RODRIGUES, 2001).

O conhecimento do processo de E-A-T leva em consideração a necessidade de adaptação destes às diferentes abordagens que lhes dão sustentação. Cada método representa um caminho a ser seguido para desenvolver as potencialidades dos aprendizes envolvidos no processo. Sendo assim, necessita-se o conhecimento das teorias e das relações entre estas para

que o professor realize uma prática pedagógica mais bem direcionada (MORALEZ; GRECO, 2007). Para Saad (2006), a metodologia utilizada no processo de E-A-T deve apresentar uma afinidade com a ideia e o significado do jogo.

No que diz respeito aos métodos de ensino dos esportes, destaca-se os métodos global, parcial e misto como fontes de embasamento para as atividades no processo de E-A-T (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Nos primeiros estágios deste processo as ações motoras dos alunos são bastante imprecisas e, por muitas vezes, de aparência rígida (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Possivelmente, por uma questão de rendimento, haja uma necessidade de transformar rapidamente estes movimentos em um gesto motor mais eficiente, justificando, assim, a opção pela reprodução de movimentos considerados perfeitos em uma análise biomecânica (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Dito isto, pode-se considerar o ensino da técnica através do método parcial como uma forma para obtenção de resultados expressivos (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

O método parcial tem como característica a busca por um refinamento do gesto técnico, espelhado em um modelo biomecânico ideal de execução (GRECO, 2001). Os movimentos complexos são treinados em partes, de maneira segmentada e desvinculada da situação real de jogo, através de uma sequência de exercícios progressivos (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005; GRECO, 2001) Tão logo as habilidades atinjam o rendimento desejado, executa-se o jogo por completo (WEINECK, 1999; GARGANTA, 2002; MOREIRA; MATIAS; GRECO, 2013).

Este método, de acordo com Oliveira e Paes (2004), colabora para construção de um jogo pouco criativo, de comportamentos estereotipados e com disfunções em sua compreensão tática. Outra desvantagem, como aponta Gama Filho (2001), é que não ocorrem os processos de tomada de decisão inerentes à modalidade, uma vez que o aluno já tem um conhecimento prévio do movimento a ser realizado. Constata-se, também, que os exercícios maçantes e repetitivos presentes neste método não estimulam a motivação dos participantes. Ainda assim, mesmo com todas às críticas realizadas em diferentes estudos, principalmente no que envolve à ausência de tomada de decisão, o método parcial continua a ser um dos mais aplicados na iniciação esportiva e no processo de E-A-T (GRECO, 2001; SAAD, 2002, 2006; MORALEZ; GRECO, 2007).

Em contrapartida, o método global se caracteriza por apresentar uma situação de jogo, em que a técnica e a tática são enaltecidas e a aprendizagem é evidenciada como a apreensão de um todo, gerando maior envolvimento e motivação do aluno quando comparado com o método parcial (COSTA; NASCIMENTO, 2004; MESQUITA, 2000). De acordo com Greco e

Benda (1998), a fundamentação deste método sugere a realização de sequências simplificadas do jogo a partir de uma exigência real da modalidade, englobando princípios como: a divisão dos jogos não deve abranger muitas partes; as formas prévias de jogo não podem ser mais difíceis que o jogo real; com jogos e pequenos grupos, realizados em pequenos espaços, os alunos aprendem de forma mais intensa.

Neste método, os atletas efetuam as tomadas de decisão durante o próprio jogo, considerando elementos como companheiros de equipe, adversários e imprevistos decorrentes da interação inter e intra equipes (PINTO; SANTANA, 2005; GRAÇA; MESQUITA, 2007). As habilidades são executadas de forma contextualizada e aberta, favorecendo a compreensão do jogo como um todo (PINTO; SANTANA, 2005; GRAÇA; MESQUITA, 2007). Desta maneira, através da integração dos elementos técnicos e táticos trabalhados em conjunto, o jogador obtém um aprimoramento de sua performance na modalidade (PINTO; SANTANA, 2005; GRAÇA; MESQUITA, 2007). Quando comparado com o método parcial, o método global se mostra mais consistente no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento tático, apresentando resultados melhores ao longo do tempo (GRECO, 1998; GRECO, 2001). Este, para além de exigir atitudes táticas decisivas, evidenciadas nos gestos técnicos, apresenta também uma maior motivação para o jogador, uma vez que permite ao mesmo uma maior autonomia (GRECO, 1998; GRECO, 2001).

Já o método misto, de acordo com Rochefort (1998), pode ser caracterizado como a síntese dos métodos global e parcial, anteriormente enaltecidos. Neste, a técnica é aplicada de forma separada do jogo, e quando se atingir um nível adequado das ações motoras, busca-se a execução do jogo por completo.

Acerca das abordagens pedagógicas utilizadas no processo de E-A-T, segundo Azevedo e Shigunov (2001), há uma busca destas pela implantação da soberania do pensamento pedagógico e científico na área da Educação Física, através de discussões e considerações sobre as diferentes metodologias. Entre argumentações, procura-se direcionar as críticas às perspectivas de proporcionar conhecimentos imprescindíveis e sobre qual é o método mais adequado ao ensino dos esportes, de forma que estes conteúdos esportivos possam facilitar o processo de E-A-T. Apesar das críticas e das consideráveis alterações na formação do educador físico nas últimas décadas, faz-se necessário reafirmar que estudos relacionados às metodologias e ações pedagógicas na atualidade ainda abrangem a abordagem tradicional como base para o ensino dos esportes (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Conforme Costa e Nascimento (2004), a utilização de abordagens tradicionais, caracterizada por apresentar finalidades tecnicistas, é muito comum tanto na realidade

educacional quanto no treinamento esportivo, apoiando-se na facilidade de sua implantação e na perspectiva da execução perfeita dos movimentos como justificativas para sua escolha. Todavia, longe de seus benefícios está a sua descontextualização e, conseqüentemente, sua baixa capacidade de transferência para as situações de jogo devido as oportunidades limitadas para os atletas tomarem decisões nas sessões de treinamento (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

As limitações das abordagens tradicionais estão principalmente na dificuldade que o aluno apresenta para transportar os elementos técnicos adquiridos nos exercícios e atividades para o contexto do jogo formal (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Neste seguimento, os processos de E-A-T pautados em metodologias tradicionais parecem não se manifestar como alternativas interessantes para o ensino dos esportes, pois, além de não proporcionarem o conhecimento tático da modalidade, concentram seus conteúdos e atividades no desenvolvimento descontextualizado e exclusivo da técnica (MORALEZ; GRECO, 2007).

Uma alternativa para a abordagem tradicional é a série de exercícios, que engloba uma seqüência de atividades baseadas no método parcial, integrando a capacidade de tomada de decisão do aluno até alcançar o jogo formal (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984). Esta, assim como a anteriormente citada, tem por característica o ensino dos esportes através da aprendizagem técnica das ações motoras, utilizando formas analíticas e rudimentares da modalidade esportiva. As técnicas básicas são fracionadas em partes, em que, por meio de uma seqüência de exercícios, do simples para o complexo, procura-se chegar ao gesto motor ideal (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984).

A abordagem nomeada de série de jogos, por sua vez e de acordo com Greco (2001), apresenta em seu processo didático, como seqüência metodológica, o método global, abrangendo seus elementos técnicos e táticos e fazendo com que o aluno vivencie as situações de jogo. A vantagem desta metodologia, em comparação às anteriores, está no alto nível de motivação proporcionado aos seus alunos, em conseqüência de uma intervenção ativa e da possibilidade de encontrar soluções para os problemas apresentados durante o processo de E-A-T. Dentre os principais objetivos relacionados ao aprendizado da série de jogos, podemos destacar: o aperfeiçoamento da técnica motora; o domínio do material de jogo; e o ensino do comportamento tático (COUTINHO; SILVA, 2009). Outro princípio fundamental desta abordagem é a progressão dos exercícios, do mais fácil para o mais difícil, buscando garantir maior participação e satisfação dos praticantes (COUTINHO; SILVA, 2009).

Já na abordagem situacional ou estruturalista, nomeada inicialmente como estrutura funcional de jogo (GARGANTA, 1998; MESQUITA, 2000; GRECO, 2001), as atividades são apresentadas conforme as características do jogo formal, porém contendo variações

relacionadas ao número de participantes, espaço de jogo, tempo e regras. Outra característica dessa metodologia é a redução da complexidade do jogo através destas modificações estruturais, conservando, entretanto, os objetivos e elementos essenciais da modalidade (COSTA; NASCIMENTO, 2004; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995). A aprendizagem acontece de forma gradativa, através de situações em que o ensino das habilidades técnicas esteja inserido no ensino da tática, podendo-se dizer que esta abordagem fundamenta seus pressupostos no método global (COSTA; NASCIMENTO, 2004; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995).

Conforme Garganta (1998), uma das vantagens da abordagem estruturalista é que a aprendizagem das estruturas funcionais de jogo de uma modalidade esportiva poderá facilitar a aprendizagem de outras modalidades. Desta forma, as estruturas semelhantes parecem beneficiar a associação de princípios comuns e a prática transferível. Outro ponto de destaque é que a prática de situações de jogo semiestruturadas, englobando comportamentos individuais e coletivos (GRECO, 1998), poderia facilitar o desenvolvimento de alunos com baixo desempenho esportivo, através da implantação dos jogos reduzidos (GRAÇA; MESQUITA, 2002).

Na literatura acadêmica se pode encontrar correlação entre estes tipos de abordagem e os métodos de ensino com os esportes convencionais, todavia, verifica-se a ausência destes mesmos processos pedagógicos associados aos esportes radicais de aventura e ação. Neste sentido, busca-se promover ideias e metodologias, a fim de atender às necessidades encontradas em ministrar aulas de modalidades desta vertente, tanto no contexto educacional quanto no âmbito do treinamento esportivo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE ESTUDO

Este estudo se caracteriza, quanto a sua natureza, como pesquisa aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos com aplicação prática (SANTOS, 2011). Sua abordagem é qualitativa, visto que, conforme Yin (2011), é um meio para compreender os significados, perspectivas e visões de indivíduos dentro do contexto em que estão inseridos, buscando explicar seus comportamentos através de múltiplas fontes de evidência. É de objetivo descritivo, dado que, segundo Malhotra (2001), busca a descrição de algum evento, fenômeno ou fato. Em relação a perspectiva metodológica, esta pesquisa é caracterizada como estudo de caso com procedimentos técnicos empíricos e delineamento de observador não participante, uma vez que o pesquisador tem contato com o grupo ou a realidade estudada, mas não se integra a ela (MARCONI; LAKATOS, 2010).

3.2 PARTICIPANTES

3.2.1 O caso

O caso investigado foi o projeto Arca Skateboard. Sua idealização teve início com o sonho de um skatista amador: ter o suporte de um centro de treinamento específico para o skate. Ricardo Leonardo, skatista profissional e idealizador do projeto em questão, observava tal estrutura em diversas outras modalidades esportivas e se perguntava o porquê de o skate não ter esse amparo. Através das experiências adquiridas durante a graduação em Educação Física e com a fundação da Federação Catarinense de Skate (FCSK), Ricardo decidiu empreender e fundar a própria escola de skate, a Arca Skateboard, em 2010 na cidade de Florianópolis – SC – Brasil.

Inicialmente, a escola contou com três alunos, os quais eram amigos do treinador e realizavam aulas de skate por um valor irrisório. Com o passar do tempo, o projeto foi crescendo em número de alunos, promovendo eventos para disseminação do skate e ganhando visibilidade pela comunidade local. Alguns anos depois, Ricardo começou a ministrar oficinas extracurriculares em escolas particulares da cidade, através da sua formação em Educação Física, conhecimento técnico e experiência profissional dentro da modalidade.

Em meados de 2014/2015, ele já estava ministrando aulas na Trio Skate Park, pista indoor localizada na cidade de São José – SC – Brasil. Os três sócios da pista em questão estavam interessados em vender o empreendimento, e Ricardo, através de uma negociação e dando um passo a mais em direção ao seu objetivo, decidiu por adquirir os direitos sobre o local em fundar o primeiro centro de treinamento skate do Brasil.

No ano de 2015, é fundado o Centro de Treinamento Arca, buscando fornecer, através de uma metodologia própria para o ensino do skate, todo o suporte que um skatista precisa, desde a iniciação até o profissional. O projeto trabalha com a visão de se tornar um grande centro de treinamento num espaço muito maior, englobando a parte de alojamento, piscina de espuma, elástico redutor de gravidade e envolver outros esportes de ação além do skate. Além disso, o projeto também objetiva incorporar profissionais desta e de outras áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento do skate, na parte de preparação física, nutrição esportiva, psicologia esportiva, reabilitação de lesões e agenciamento de atletas, além de trabalhar com um centro de pesquisa a fim de desenvolver o lado científico do skate através da estrutura do centro de treinamento.

Atualmente, o projeto conta com mais de 100 alunos, dois treinadores, uma pista indoor completa com os elementos construtivos do *street skate* e do vertical, sala de preparação física, loja integrada à pista e área para confraternização.

Como o projeto em questão é o único conhecido pelo autor com uma proposta pedagógica específica para o ensino do skate, não houveram critérios de inclusão ou exclusão para este estudo de caso.

3.2.2 Indivíduos investigados

Participaram deste estudo dois treinadores de skate que atuam no projeto Arca Skateboard em São José – SC – Brasil.

3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

3.3.1 Diário de Campo

Esta ferramenta pode ser considerada como um breve relatório descritivo da realidade (LIMA et al., 2007), aplicada durante o processo de coleta de dados com a finalidade de destacar detalhes ou informações importantes acerca dos objetivos do estudo, de maneira oral ou escrita

(YIN, 2011). Comumente empregada em estudos que apresentam um caráter observacional, a aplicação desta técnica serve para gerar ponderações acerca do andamento do estudo ou para reportar informações dos participantes (O'DONOGHUE, 2010).

3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista semiestruturada define-se como um combinado de perguntas abertas e fechadas, em que o participante tem a possibilidade de dissertar sobre o tema proposto e o papel do entrevistador fundamental para a obtenção de informações relevantes (TRIVIÑOS, 1987). Tal técnica é aplicada através de uma conversa estruturada em um guia de perguntas, porém sua flexibilidade permite a inclusão de novos questionamentos e esclarecimentos relevantes durante a condução da entrevista (SPARKES; SMITH, 2014). O guia de perguntas foi elaborado com base nas observações do próprio autor durante as coletas de dados através do diário de campo, bem como em temas relevantes acerca dos objetivos do estudo. Os temas geradores do guia de perguntas foram: informações gerais sobre a Arca Skateboard; divisão da turma em grupos reduzidos; progressão de atividades; estrutura do plano de aula; estratégias de segurança; tipos de feedbacks; e relações estabelecidas.

Embora o processo de condução da entrevista seja diretamente relacionado a um diálogo presencial, ao longo dos últimos anos as entrevistas à distância têm sido exploradas, utilizando-se de um dispositivo de telefone ou de plataformas digitais de áudio e vídeo (SMITH; SPARKES, 2016). Além destes mecanismos permitirem o contato não presencial, eles também possibilitam contato visual entre entrevistador e participante, fator considerado importante para preservar a qualidade do processo (HOLT, 2010).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através de quatro etapas, conforme descrição abaixo.

Quadro 3 - Etapas da coleta de dados

1^a	Primeiro contato: convite e informações iniciais sobre a pesquisa.
2^a	Segundo contato: definição de datas para observação das aulas e entrevistas.
3^a	Observação das aulas e anotações em diário de campo.
4^a	Entrevista com os treinadores.

Fonte: O Autor (2020).

Na primeira etapa foi realizado um contato inicial com o idealizador do projeto e treinador responsável, com o intuito de convidá-lo para participar do estudo, coletar algumas informações iniciais, como dias e horários de funcionamento e número de turmas, alunos e profissionais envolvidos. Posteriormente, na segunda etapa, realizou-se novo contato para agendamento das observações, diário de campo e entrevista. A terceira etapa foi o momento de o autor coletar dados através da realização do diário de campo, por meio da observação das aulas, ministradas no CT Arca e em uma escola particular de Florianópolis, de turmas mistas e nível heterogêneo, sendo investigadas seis aulas ao total. Na quarta etapa, foi realizada uma entrevista individual com cada um dos treinadores do projeto, a fim de identificar as razões de cada ação durante as aulas, como intervenções, apontamentos, correções e abordagens, a título de exemplo.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados, obtidos através das entrevistas semiestruturadas e anotações nos diários de campo, deu-se por meio da técnica de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), a qual possibilita identificar, analisar e reportar padrões dentro dos dados, agrupando-os em temas relevantes ao que se pretende investigar.

A primeira etapa é a de familiarização com os dados, em que o autor realizou a transcrição das entrevistas e diários de campo, e posteriormente fez a releitura do documento gerado para aumentar o detalhamento e a intimidade com o material. Em seguida, realizou-se a etapa de gerar códigos iniciais, a fim de identificar detalhes significativos e apontamentos relevantes aos objetivos do presente estudo. A terceira etapa se deu pela procura de temas comuns entre os códigos iniciais gerados na etapa anterior. Estes códigos foram agrupados de acordo com o assunto dentro de temas mais abrangentes, sendo renomeados e recodificados sempre que necessário. Para esta etapa, utilizou-se o *software Microsoft PowerPoint* para melhorar a visualização dos códigos gerados, criar um mapa temático visual e facilitar a organização dados. A quarta etapa contemplou a identificação de relação entre os códigos inseridos em cada tema, bem como a coerência do tema com o relatório contido em cada código, realizando a revisão e ajustes necessários. Na quinta etapa, realizou-se um último refinamento e nomeação dos temas, buscando atribuir nomes claros, objetivos e representativos dos relatórios presentes em cada tema. Por fim, na sexta etapa, foi produzido o relatório final descrito da sessão de resultados deste estudo.

Foram gerados dois grandes temas, vinte e um subtemas e trinta e quatro códigos de maneira indutiva sobre o relato dos treinadores e as observações dos diários de campo acerca de como estruturar o processo de E-A-T no skate.

4 RESULTADOS

4.1 PLANEJAMENTO E ESTRUTURA DA AULA

No que diz respeito à estrutura das aulas de skate, foi possível identificar que, de maneira geral, todas as aulas observadas seguiram um mesmo modelo. Inicialmente, os treinadores se reuniam com os alunos no centro da pista e ministravam exercícios de alongamento geral e articular. Em seguida, os treinadores tinham uma breve conversa com os alunos para apresentar as atividades da aula e organizá-los nestas atividades, como menciona o treinador Ricardo: “A gente passa qual que é o tema da aula, explica onde cada um vai estar posicionado e vamos dando início as atividades e atendendo os grupos de alunos.”

A partir da distribuição dos alunos na pista de skate, os treinadores promovem o aquecimento específico de acordo com o nível de desempenho de cada um. Assim, cada aluno passava a fazer manobras de baixo nível de dificuldade que já dominavam ou apenas se deslocavam pela pista. Posteriormente, na entrevista, o treinador Ricardo mencionou a importância de atividades de baixa exigência e nível de dificuldade no início dos treinos: “a gente orienta pra eles, pra não fazer nada muito explosivo, nada que tenho muito risco, fazer manobras mais simples, ou simplesmente remar”.

Na parte principal da aula, são realizadas as atividades específicas e algumas variações relacionadas ao tema selecionado para a aula. Os treinadores fazem uma constante troca de atendimento aos grupos de alunos de acordo com os exercícios e manobras que estão realizando. Passado o período de cerca de uma hora — tempo estimado para cada aula — os alunos vão sendo liberados e a aula é encerrada. Apesar da estrutura em comum observada entre ambos os treinadores, o treinador Ricardo menciona não seguir o modelo proposto para o ensino dos esportes nos cursos de graduação em Educação Física: “A gente não faz todo o “modelinho” que a Educação Física nos ensina porque é muito dinâmico. Não que não seja importante, mas teria que ter uma outra situação pra conseguir aplicar exatamente o que a academia nos orienta.”

Em relação às temáticas da aula, ambos os treinadores distribuem os temas de acordo com o que um skatista precisa, visando desenvolver o aluno como um todo e evitando ficar limitado a um determinado foco ou situação. Partindo desse pressuposto, são realizadas aulas e treinamentos específicos para manobras no solo, para manobras em caixote, corrimão ou rampa, aula de giros e assim sucessivamente, objetivando abranger todas as áreas do skate para um desenvolvimento completo e otimizado do aluno. Estas aulas são organizadas dentro de uma periodização mensal, de maneira que em cada semana/dia de aula serão trabalhados temas em

específico, como destaca o treinador Gustavo: “Aqui no CT a gente trabalha assim: são quatro semanas, cada semana tem um plano, por exemplo, primeira semana do mês será aula de giros, segunda semana será aula de caixote, terceira semana será aula de rampa e quarta semana será de exercícios.”

Uma característica em relação à logística e organização das aulas do projeto são as divisões da turma em grupos de aula e de treino. Através da experiência de mercado foi possível observar que a maioria dos alunos acabavam andando de skate apenas durante as aulas, não havendo prática em horários alternativos. Com o crescimento do projeto, novas turmas foram abertas para conseguir atender a demanda de alunos e a solução encontrada, conforme relata o treinador Ricardo, foi dar acesso à pista aos alunos para que pudessem ter mais um dia de prática ao longo da semana. Desta maneira, os alunos que faziam aula na segunda-feira poderiam utilizar a pista para treinar na quinta-feira e vice-versa, havendo assim uma divisão entre grupo de aula e grupo de treino. Tal divisão pôde ser observada durante as visitas no projeto, em que os alunos do grupo de aula realizavam atividades específicas propostas pelos treinadores, enquanto os alunos do grupo de treino circulavam livremente pela pista: “A turma foi dividida em dois grupos, em que os alunos do primeiro grupo realizavam exercícios em local específico enquanto os alunos do segundo grupo brincavam e andavam de skate livremente pela pista” (Diário de Campo, 12/09/2019).

Além disso, ambos os treinadores afirmam que esta divisão entre grupos de aula e de treino é fundamental para conseguir manter a qualidade e a viabilidade das aulas, uma vez que cada treinador atenderá, no máximo, dez alunos por horário. Outro aspecto a se destacar, é que os próprios skatistas são responsáveis por escolher seus dias de aula e treino, a depender da disponibilidade de vagas para não exceder o limite de alunos por treinador:

“A gente trabalha com dez alunos por professor. Se a gente fosse dar aula duas vezes por semana para vinte alunos, primeiro que iria ficar uma qualidade ruim de aula, e se tornaria inviável financeiramente pra gente, e talvez para o aluno também, porque o aluno não quer pagar o dobro, ele quer pagar aquele valor, mas ter o máximo de benefícios possível. Foi uma forma que a gente encontrou de cobrar barato, oportunizar que eles treinem duas vezes por semana e viabilizar a aula, mantendo a qualidade do ensino.” (Treinador Ricardo).

Seguindo no processo de divisão dos alunos em grupos reduzidos, os treinadores destacam também a existência de subdivisões dentro dos grupos de aula, sendo a primeira delas baseada no nível de desempenho no skate. Devida a alta demanda do projeto, as turmas

costumam ser mistas e heterogêneas, o que por vezes acaba dificultando o processo de ensino por envolver numa mesma aula alunos de níveis técnicos distintos. Como solução para este empecilho, optou-se por subdividir os alunos em pequenos grupos, de acordo com o nível, buscando promover homogeneidade técnica e facilitar a abordagem do treinador, conforme relato dos treinadores: “Também tem as divisões pelo nível dos skatistas, então as vezes o grupo mais iniciante vai ficar neste obstáculo, o grupo mais avançado vai ficar no outro, por exemplo.” (Treinador Ricardo)

A parte social neste processo de divisão de grupos também é levada em consideração, uma vez que a amizade pode ser o fator determinante para a adesão e aderência de um aluno no projeto. Conforme afirma o treinador Ricardo, é importante que o treinador consiga conciliar o perfil e as amizades do skatista com as atividades para estimular a motivação e o engajamento durante as aulas, bem como o seu interesse por obstáculos ou manobras específicas:

“A parte social é importante, então muitas vezes você consegue ter uma retenção de alunos muito maior quando você tem vínculos de amizade. Se eu separo muito os amigos, a aula não se torna muito interessante pro aluno, então eu tenho que tentar mantê-los juntos, porque o que está fazendo muitas vezes alguma pessoa andar de skate ali é a amizade, não a manobra.”

Outra forma de subdividir os grupos é por exercícios, obstáculos ou manobras específicas. Esta subdivisão, conforme explica o treinador Ricardo, serve basicamente para dar um direcionamento aos alunos, melhorar o foco, evitar que estes fiquem confusos durante as aulas e, conseqüentemente, influenciar na motivação e no resultado dos skatistas. A título de exemplo, quando a subdivisão é feita por exercícios, dois grupos de alunos utilizam um mesmo obstáculo, porém realizam exercícios diferentes; quando é por obstáculo, os grupos realizam um mesmo exercício em obstáculos diferentes; e quando é por manobras, os grupos realizam manobras diferentes. Este tipo de subdivisão é baseado em uma planilha evolutiva presente dentro da metodologia do projeto, a qual é aplicada de maneira individual para cada aluno e segue uma lógica progressiva de manobras, da mais simples até a mais complexa, facilitando o aprendizado e a evolução do skatista:

“A gente tem uma planilha né, de sequência de manobras. Então, a gente deixa o aluno um pouco livre e tenta orientar em cima também do que ele tá querendo fazer. Mas a gente orienta “oh, você está tentando essa manobra aqui, mas você ainda precisa dessa, dessa e dessa pra conseguir fazer essa com facilidade”, aí muito alunos aderem a

orientação, treinam aquilo ali e conseguem aprender mais rápido.” (Treinador Ricardo).

4.2 CONDUÇÃO DA AULA E RELAÇÕES ESTABELECIDAS

A metodologia Arca foi construída pelo treinador Ricardo com base no que um skatista precisa para chegar ao nível profissional, levando em consideração suas experiências pessoais no skate, os conhecimentos adquiridos em outros esportes e as disciplinas do curso de graduação em Educação Física. Um aspecto importante desta metodologia é a progressão de manobras de acordo com o nível de dificuldade, da mais básica até a mais avançada, em que a evolução de cada aluno é documentada em planilhas de acordo com a manobra e o nível em que ele se encontra. Desta maneira, é possível realizar a retomada de manobras e dar continuidade ao processo evolutivo a cada aula:

“Por exemplo, aprendeu *fakie flip*, agora eu vou passar pro *fakie heelflip*, vou seguindo uma ordem de evolução. Sempre quando chega no tema da aula ele vai treinar aquela que ele não conseguiu pegar na aula passada ou aquela que está no nível dele. Caso ele tenha pegado, aí passamos pra uma próxima manobra.” (Treinador Gustavo).

Durante as observações foi possível notar que a metodologia conta com uma progressão de manobras já pré-estabelecida, em que os treinadores consultam, através de planilhas e documentos online, onde parou a evolução de cada aluno e fazem as devidas atualizações a cada nova manobra aprendida: “A metodologia parece contar com uma progressão de manobras pré-definida, a qual é utilizada para registrar a evolução do aluno.” (Diário de Campo, 19/09/2019).

O processo de ensino das manobras dentro da metodologia do projeto é feito de forma dividida e estruturada. Cada manobra é segmentada em vários exercícios de desenvolvimento até chegar em uma ação motora mais simples ou em um movimento que o aluno já domine. Na sequência, este movimento vai sendo recomposto até chegar na manobra completa:

“São várias fragmentações de exercícios e da própria manobra pra gente conseguir chegar até o movimento final. Para isso tem muitas estratégias de desenvolvimento pra cada obstáculo, para cada manobra, para cada situação, para cada modalidade. Então, quando a gente vê que o aluno está com dificuldade de, por exemplo, levar a perna lá pra direita em determinada manobra, a gente segmenta até um exercício

específico pra fazer o cara levar a perna pra direita.” (Treinador Ricardo).

Estas segmentações estão à disposição do treinador de acordo com a necessidade de cada skatista. Quando este já possui as estruturas básicas da execução da manobra, equilíbrio e explosão muscular, normalmente o treinador apenas mostra o que deve ser feito de maneira geral e oferece liberdade ao aluno para executar a manobra. Caso ele consiga assimilar e executar facilmente, os treinadores não se aprofundam na parte específica e segmentada da manobra e apenas contribuem com orientações específicas de como aprimorar o movimento:

“Eu nunca entro no específico direto, primeiro eu avalio a necessidade do aluno, porque se não fica muito robotizado o movimento, o menino fica pensado em várias coisas ao mesmo tempo e não consegue fazer nada. Então, eu entro sempre no global primeiro.” (Treinador Ricardo).

Caso o treinador identifique que o aluno apresenta dificuldades para assimilar o que foi passado, ou a manobra está sendo executada de forma não desejada, então se segmenta a manobra até chegar em um exercício específico para trabalhar apenas o movimento que o aluno precisa desenvolver, conforme relata o treinador Ricardo:

“Então, por exemplo, a batida do pé de trás dele está horrível, está totalmente fora do que tem que ser, mesmo eu explicando como tem que ser a manobra num geral. Aí eu vejo que o problema dele está na batida, não no chute, não no salto, então eu vou segmentar e trabalhar só a batida. É nessa hora que eu entro no específico.”

Os treinadores destacam que a realização destas segmentações e a utilização de métodos parciais e globais dependem muito do aluno, sendo a idade e o nível de skate os dois fatores principais a ser considerados. Em geral, os treinadores mencionam que crianças muito pequenas apresentam grande dificuldade para realizar manobras de solo, devido as habilidades motoras e explosão muscular que ainda estão em desenvolvimento. Neste caso, busca-se trabalhar com métodos parciais, de maneira mais segmentada, utilizando movimentos mais básicos que a capacidade física do aluno já permite, conforme relata o treinador Ricardo:

“Então, pra criança eu não vou passar muita manobra de solo porque eles não têm explosão [muscular] suficiente, o desenvolvimento motor ainda está em processo, então já sei que vai ser super difícil pra ela fazer aquilo ali. Então, eu trabalho com elementos mais segmentados que eu já vejo que a capacidade física dela permite.”

Entretanto, existem exceções e algumas crianças que, mesmo com a pouca idade, já apresentam habilidade motora mais avançada, permitindo que o treinador explore outros métodos e manobras mais completas. Neste caso, o nível técnico de desempenho do aluno deve ser levado em consideração, cabendo ao treinador avaliar e definir exatamente o que o aluno está preparado para fazer:

“Tem muita relação com nível! As vezes um cara pode ter dez anos e o outro quinze, e o que vai importar é o nível! E aí é que eu vou definir, de forma individualizada, o que o aluno está preparado pra aprender, porque a dificuldade é individual e específica de cada um!” (Treinador Gustavo)

Segundo o treinador Ricardo, o skate apresenta movimentos diferentes quando comparado a modalidades tradicionais, como futebol, basquetebol, handebol e afins. Assim, este relata que o ato de andar de skate engloba movimentações e ações específicas que não são naturais ao ser humano, exigindo que o treinador trabalhe com atividades específicas para cada aluno:

“Andar de skate não é natural do ser humano. É uma coisa fora do padrão natural de caminhar, correr e pular. Isso são coisas que o futebol e o basquete já fazem. O skate não. O skate tem um salto, mas é um salto diferente, é um salto com uma perna só, você tem que dar um chute pra frente, então são movimentações muito específicas, o skate é específico, por isso é tão difícil englobar todos os alunos dentro de uma mesma atividade.” (Treinador Ricardo).

Em modalidades como o basquetebol, conforme relata o treinador Ricardo, mesmo não conseguindo converter a cesta, geralmente todos os alunos conseguem realizar o arremesso e participar da atividade proposta. Diferentemente disso, em uma aula de skate, é muito difícil que um aluno se engaje em atividades de uma manobra que ele não sabe executar, sendo necessário que antes se trabalhe numa progressão crescente de dificuldade de manobras até que o aluno esteja apto a participar de tais atividades. Desta maneira, torna-se desmotivador para um aluno realizar atividades de um nível de dificuldade que não se adequa ao estágio de desenvolvimento em que ele se encontra:

“Então, se eu simplesmente passar o mesmo exercício pra todos os alunos, sendo a minha turma extremamente heterogênea, o risco é o

mesmo: eu vou desmotivar tanto o iniciante quanto o avançado. O iniciante eu vou desmotivar quando eu for passar um *flip* pra ele e ele ver que não consegue nem se equilibrar no skate, e o avançado vai ficar indignado comigo quando eu passar pra ele um exercício pra ensinar a remar.” (Treinador Ricardo).

Assim como relatado pelos treinadores, esse atendimento individualizado e específico para as necessidades de cada skatista também foi observado durante as coletas de dados, em que alguns alunos, em grupos mais homogêneos, faziam o mesmo exercício, enquanto outros realizam atividades separadamente para solucionar problemas pontuais:

“Algumas atividades foram realizadas em grupos mais homogêneos, entretanto, alguns alunos realizavam atividades específicas voltadas para as suas dificuldades, como colocar um aluno sentado na arquibancada e explicar a movimentação dos seus pés no skate para que este entendesse como executar o *ollie*.” (Diário de Campo, 19/09/2019).

Como o atendimento individual ao aluno busca potencializar o ensino do skate, é comum os treinadores trabalharem com feedbacks específicos a cada tentativa de execução. Os feedbacks negativos normalmente são utilizados para fazer correções na execução das manobras, enquanto os positivos servem para incentivar e motivar o aluno. Além disso, eventualmente também são utilizados feedbacks de vídeo, em que os treinadores filmam o aluno executando determinada manobra, e depois mostram a ele e dão os devidos feedbacks para que o próprio skatista, junto ao treinador, consiga visualizar e identificar o que pode ser aprimorado: “A gente trabalha com feedbacks positivos, negativos e com feedback por vídeos, onde a gente filma o próprio aluno e mostra a manobra, mostra onde tá a correção, porque que ele falhou, o que ele fez de positivo e o que fez de negativo.” (Treinador Ricardo).

Em relação a segurança dos alunos, uma das estratégias adotadas para minimizar os riscos e evitar lesões é executar as manobras enquanto o treinador segura o aluno pelo antebraço ou realizá-las por entre os braços do treinador. Como se trata de uma progressão de manobras em diversos obstáculos diferentes, é comum este auxílio do treinador quando os alunos vão executar manobras novas em locais como rampas, caixotes e corrimão. Os alunos executam a manobra normalmente, e, caso o aluno venha a cair, o treinador o segura antes que este sofra o impacto contra o chão ou contra o próprio obstáculo, conforme menciona o Treinador Gustavo:

“Primeiro ele faz a manobra comigo segurando o seu braço. Depois, se ele já está com a técnica certinho enquanto eu estou segurando, antes deixar ele fazer totalmente sozinho, eu cerco ele e deixo ele fazer a

manobra no meio dos meus braços. Se eu vejo que ele vai cair, eu abraço ele! E ele tem que acertar pelo menos umas cinco vezes com esse meu suporte até que eu sinta confiança pra deixar ele fazer sozinho.”

Estas estratégias de segurança puderam ser reportadas através dos diários de campos, sendo utilizadas em todas as aulas e parecendo ser um tipo de abordagem padrão entre os treinadores e inerente a metodologia do projeto: “O treinador Gustavo estende a mão para auxiliar os alunos a realizarem um *rock’n’roll* na rampa, sendo possível observar que os alunos jogam a manobra sem medo e com mais qualidade de execução quando há este suporte.” (Diário de Campo, 12/09/2019).

No que diz respeito às relações interpessoais, um ponto importante a ser destacado são os vínculos e os relacionamentos construídos entre treinadores e alunos. Os treinadores afirmam que manter uma boa relação com os alunos e seus familiares, estar sempre próximo e se importar com seu bem-estar é um detalhe fundamental para manter a adesão e aderência dos alunos durante as aulas. Além disso, estes também destacam que esta maneira de se relacionar com os alunos está relacionada ao perfil de cada pessoa. Todavia, como mencionado pelos participantes, treinadores que não buscam criar estes laços afetivos, dificilmente conseguem alcançar um número elevado de alunos participantes das atividades e manter o engajamento destes dentro do projeto:

“Eu acho que a retenção está muito relacionada a isso, ao relacionamento que você tem com o seu aluno e com os pais do seu aluno, e isso varia de acordo com o perfil de cada um. Entretanto, se você não tem um bom relacionamento, se você não tem um acompanhamento, se você não tem uma preocupação e um carinho com eles, você não vai conseguir ter uma boa retenção de alunos dentro do seu projeto.” (Treinador Ricardo).

De fato, foi possível observar no projeto que os treinadores possuem um relacionamento muito próximo com seus alunos. As conversas e orientações eram feitas de maneira bastante informal e descontraída, buscando sempre uma relação de amizade e deixando os alunos confortáveis para interagir, brincar e rir junto aos treinadores:

O treinador Gustavo parece ter um relacionamento muito próximo com os alunos, pois vive brincando, “tirando sarro” e fazendo “palhaçadas” com os alunos, os quais também retribuem as brincadeiras. Em determinado momento, quando um aluno estava hesitando em realizar uma manobra, o treinador brincou dizendo “está com medinho?”,

ambos deram risada e em seguida o aluno realizou-a.” (Diário de Campo, 16/09/2019).

Outra parte importante deste processo de se relacionar com os alunos é a questão motivacional, sendo esta fundamental para que o aluno se mantenha engajado nas aulas e consiga evoluir. Conforme os treinadores relatam, é necessário ter o *feeling* para identificar onde está a motivação dos alunos e explorar isso para que ele se mantenha ativo e interessado no que está sendo trabalhado. Durante as coletas de dados, foi possível observar a preocupação dos treinadores com a parte motivacional e com os interesses dos alunos, conforme o trecho do diário de campo a seguir:

“Treinador Ricardo parece trabalhar com a motivação dos alunos. Quando o aluno está desmotivado, ele pergunta “o que você gostaria de aprender hoje?”, e quando está motivado, sugere “vamos seguir nesta progressão agora, e ao final da aula podemos focar em uma manobra que você quer mandar!” (Diário de Campo, 05/09/2019).

5 DISCUSSÃO

Considerando que o presente estudo buscou analisar como estruturar o processo de E-A-T no skate e os dados foram obtidos através de diários de campo e entrevistas semiestruturadas, neste tópico serão discutidas as observações e os relatos considerados mais relevantes, correlacionando tais informações com outros estudos pertinentes ao assunto disponíveis na literatura. Dois grandes temas foram criados para analisar e reportar tais resultados, sendo eles: Planejamento e Estrutura da Aula, sintetizando informações sobre a organização do plano de aula e a divisão dos grupos de alunos; Condução da Aula e Relações Estabelecidas, que destaca a metodologia do projeto, progressão de manobras, a abordagens dos treinadores e os métodos de ensino. De maneira geral, foi possível observar que os treinadores possuem uma abordagem de ensino centrada no aluno, buscando atendê-lo de maneira individualizada e promovendo exercícios e atividades específicas para as suas dificuldades e limitações. De acordo com Milbrath (2017), esta forma de abordagem possui várias implicações positivas no esporte, com destaque para o foco nos objetivos pessoais do aluno, a melhora da comunicação entre professor-aluno e o aumento do seu engajamento no processo evolutivo.

Em relação à estrutura do plano de aula, o treinador Ricardo relatou não seguir completamente o modelo proposto pelos cursos de graduação em Educação Física. Conforme observado, todas as aulas seguiram um mesmo padrão, contendo uma parte inicial (alongamentos e aquecimentos específicos) e uma parte principal (atividades e exercícios específicos relacionados ao tema da aula), não sendo realizadas atividades de volta à calma. Ao invés disso, ao final da aula, costuma-se abrir espaço para que o aluno pratique uma manobra de seu interesse, buscando estimular o gosto pelo skate. Acredita-se que a decisão por estruturar a aula desta maneira está relacionada à baixa intensidade dos exercícios propostos, ao curto período disponível para realização das aulas e à prioridade por promover atividades que elevem a motivação dos alunos. Tal conduta converge com os apontamentos do estudo de Côté et al. (2007), o qual afirma que o sucesso no treinamento esportivo está associado a capacidade do treinador de alinhar suas competências às necessidades dos seus alunos.

Sobre o processo de organização das aulas, um dos aspectos observados foi a subdivisão dos alunos em pequenos grupos, de acordo com o seu desempenho. Desta maneira, busca-se equiparar o nível técnico dos alunos, facilitando a abordagem dos treinadores e possibilitando que estes promovam um atendimento mais direcionado e individualizado para cada grupo. Tal divisão de alunos também pode ser observada em estudos sobre o surfe, em que os alunos eram

agrupados de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontravam e as atividades eram promovidas conforme o nível de cada grupo (DE BEM, 2018; CYSNE, 2016).

Acerca da metodologia desenvolvida pelo projeto, pôde-se observar a existência de uma progressão de manobras de acordo com o seu nível de dificuldade, da mais simples até a mais complexa, a qual é utilizada para avaliar e conduzir o processo de evolução do aluno. Considerando que as manobras mais elaboradas são um conjunto de várias manobras mais simples, acredita-se que a utilização desta progressão sirva para promover uma base mais sólida para o aluno, evitar que ele pule etapas, facilitar a aprendizagem de manobras mais complexas e otimizar o processo evolutivo e motivacional. Tal condução também é observada em modalidades coletivas através da abordagem série de jogos, em que um dos seus princípios fundamentais é a progressão de minijogos, do fácil para o difícil, promovendo maior envolvimento dos alunos nas atividades e satisfação dos praticantes (COUTINHO; SILVA, 2009).

Como uma forma de guiar e conduzir tais práticas pedagógicas, os treinadores se apropriam de métodos globais e parciais de ensino, sendo a idade e o nível de skate dos alunos os principais fatores para identificar e aplicar o método mais adequado. Nos estágios iniciais do processo de E-A-T a capacidade motora dos alunos costuma ser bastante limitada, imprecisa e de aparência rígida (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Estes mesmos autores também destacam que, devido a necessidade de transformar rapidamente estes movimentos em gestos motores mais perfeitos aos olhos da biomecânica, talvez seja possível justificar a opção por promover atividades mais analíticas, uma vez que o ensino da técnica através deste método pode proporcionar resultados consideráveis. De acordo com Weineck (1999), o método parcial de ensino é utilizado para facilitar a realização de movimentos complexos, em que o gesto motor é segmentado e treinado em partes, sendo posteriormente recomposto e articulado como um todo. Desta maneira, acredita-se que seja pertinente que o treinador se aproprie deste método para promover uma prática pedagógica adequada e direcionada, proporcionando atividades que se adequem ao estágio de desenvolvimento do aluno, atendendo às suas necessidades e fornecendo as bases estruturais para realização de movimentos mais complexos.

Em relação ao momento de utilização destes métodos, o treinador Ricardo relatou nunca entrar diretamente na parte específica dos exercícios. Primeiro, realiza-se uma abordagem global, visando avaliar as necessidades e identificar as dificuldades do aluno, para então, caso seja necessário, utilizar atividades mais parciais e segmentadas. Muitos alunos já trazem consigo uma estrutura básica para realização de determinados movimentos, necessitando apenas de alguns ajustes pontuais para que consigam executar certas manobras. Desta maneira,

acredita-se que a avaliação e percepção do treinador sejam fundamentais para determinar quando utilizar métodos globais e quando promover atividades mais segmentadas. Tais direcionamentos também são observados no estudo de Costa e Nascimento (2004), onde sugere-se que o professor tenha conhecimento sobre as diversas metodologias existentes para que possa escolher e refletir sobre qual o método mais adequado para orientar a sua prática pedagógica.

Acerca dos elementos que compõem a parte social deste projeto, destaca-se os vínculos de amizade entre os alunos e o bom relacionamento criado com os treinadores como pontos positivos para o sucesso das aulas. No que diz respeito às amizades, os treinadores buscam manter os amigos juntos durante as sessões de treino, afirmando que muitas vezes este pode ser o fator determinante para a adesão e aderência do aluno no projeto. Tais apontamentos também são evidenciados no estudo de Amaral e Dias (2008), realizados com dez surfistas (homens e mulheres) de faixas etárias variadas, no qual os autores destacam que estar entre amigos parece ser um dos principais fatores para manter o envolvimento e a participação dos praticantes na modalidade esportiva. Além disso, outro estudo, realizado com 22 adolescentes praticantes de natação, ressaltou positivamente a oportunidade de desenvolver estes vínculos de amizade baseadas em interesses comuns por meio do esporte (FRASER-THOMAS; CÔTÉ, 2009).

Já sobre os relacionamentos entre treinador e aluno, identificou-se que os treinadores buscam cultivar um relacionamento muito próximo com os alunos, estando sempre preocupados com o seu bem-estar, fazendo brincadeiras, descontraindo e conversando. Convergente a esta abordagem, no estudo de Fraser-Thomas e Côté (2009) os atletas envolvidos enaltecem positivamente a atenção dos treinadores com os seus sentimentos, humor e emoções, interesses no indivíduo para além do desempenho na modalidade e a capacidade de brincar e descontrair. Desta maneira, acredita-se que a comunicação assertiva adotada pelos treinadores, a estrutura e organização das aulas e a intencionalidade compõem um conjunto de elementos fundamentais para promover relações significativas (CIAMPOLINI et al., 2020).

Em relação as estratégias de segurança adotadas nas aulas do projeto, os treinadores relataram prestar suporte aos alunos para realização de manobras novas, de complexidade alta ou em obstáculos que apresentem um risco mais elevado. Os skatistas realizam a manobra normalmente enquanto os treinadores auxiliam com o braço ou cercando o aluno, assim podendo evitar uma possível queda e conseqüente lesão. No âmbito dos esportes de ação e aventura, os conceitos de gestão de risco têm sido relacionados aos julgamentos, decisões e ações do treinador, a fim de garantir a integridade física do participante e facilitar a aprendizagem da modalidade (COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2014). Tais estratégias de segurança parecem ser mais necessárias nesta vertente esportiva devido a existência do risco na

prática e insegurança por parte dos praticantes, cabendo ao treinador controlar estes riscos e passar segurança para o aluno. (COLLINS; COLLINS, 2012; PAIXÃO et al., 2011). Desta maneira, convergente aos direcionamentos do estudo de Brasil (2016) sobre treinadores de surfe, acredita-se que o treinador deva promover atividades que se adequem ao nível dos praticantes, gerenciando os riscos, e ao mesmo tempo oferecer desafios que não excedam as suas capacidades de desempenho, mantendo a motivação e atratividade.

Por fim, acerca dos feedbacks fornecidos aos alunos, os treinadores relataram a importância de estar a todo momento preocupados com os mínimos detalhes, buscando contribuir, de maneira intencional, específica e direcionada, com a evolução de cada aluno através de formas variadas de feedbacks. Tal importância também é percebida no estudo de Fraser-Thomas e Côté (2009), no qual os atletas avaliaram positivamente os feedbacks significativos recebidos de seus treinadores acerca dos detalhes mais específicos, sobre estarem sempre atentos ao desempenho do praticante e por sempre buscarem aprimorar a sua performance a cada tentativa.

6 CONCLUSÃO

O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de E-A-T do projeto Arca Skateboard, a fim de promover uma possibilidade de estruturação para o ensino de skate. Desta maneira, foi possível observar que a proposta pedagógica implementada pelos treinadores contempla alguns eixos principais, destacando: a individualidade e o ensino centrado no aluno; a subdivisão da turma em grupos reduzidos de alunos, a fim de igualar os níveis e promover um atendimento mais direcionado; a progressão de manobras de acordo com o nível de dificuldade, buscando fornecer bases estruturais sólidas e facilitar o aprendizado; a utilização de estratégias de segurança especificamente direcionadas às necessidades do skate; e a preocupação em cultivar relacionamentos significativos com os alunos, bem como fomentar os vínculos de amizade existentes entre eles. Acredita-se que esta estrutura utilizada pelo projeto atualmente tenha sido fruto da combinação de experiências vividas no skate e em outras modalidades com a experiência de mercado adquirida ao longo do projeto, uma vez que não se tem conhecimento de nenhuma outra metodologia aplicada ao skate na literatura.

Em relação a utilização das abordagens e métodos de ensino, percebeu-se que os treinadores utilizam como abordagem o ensino centrado no aprendiz e um método mais global inicialmente, a fim de avaliar o desempenho do aluno e identificar as dificuldades. Posteriormente, e de acordo com a necessidade de cada aluno, segmentam-se os exercícios e utilizam-se atividades mais parciais, buscando solucionar problemas específicos relacionados aos movimentos dos skatistas. Acredita-se que o olhar clínico e experiência do treinador sejam fundamentais para identificar quando e como aplicar estes métodos para cada aluno.

Por fim, espera-se que o presente estudo contribua de maneira social e científica para o crescimento da modalidade, buscando amparar novos treinadores, pesquisadores, praticantes e entusiastas ao skate. Como limitações deste estudo, destaca-se a carência de pesquisas científicas sobre ensino do skate, sobretudo aqueles que relacionam a modalidade com os diversos tipos de abordagens e métodos de ensino existentes, dificultando a compreensão e o embasamento teórico para realização deste estudo. Assim, para estudos futuros, sugere-se a investigação de outros possíveis projetos de skate existentes no Brasil e no mundo, a fim de promover novas possibilidades de ensinar o skate e ampliar a literatura científica sobre a modalidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. V.; DIAS, C. A. G. Da praia para o mar: Motivos à adesão e à prática do surfe. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p.1-22, dezembro, 2008.
- ARMBRUST, I.; BORTOLETTO JR, A. R. As atividades de aventura na universidade. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA**, Governador Valadares Mg. ANAIS... Minas Gerais, 2007.
- ARMBRUST, I.; LAURO, F. A. A. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.799-807, jul./set. 2010.
- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; NETO, A. S. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica**. Londrina: Midiograf, 2001. p. 57-94.
- BRANDÃO, L. Entre a marginalização e a esportivização: Elementos para uma história da juventude Skatista no Brasil. **Revista de História de Esporte**. v. 1, n. 2, dezembro, 2008.
- BRANDÃO, L. Esportes de ação: notas para uma pesquisa acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 59-73, setembro, 2010.
- BRANDÃO, L. De Jânio Quadros a Luiza Erundina: Uma história da proibição e do incentivo ao skate na cidade de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, n. 49, pp. 293-326, abril, 2014.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRITTO, E. **A Onda Dura: 3 Décadas de Skate no Brasil**. São Paulo: Parada Inglesa, 2000. p. 112.
- BROOKE, M. **The concrete wave: the history of skateboarding**. EUA: Warwick House Publishing, 1999.
- CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; MILAN, F. J.; PALHETA, C. E.; SILVA, N.; NASCIMENTO, J. V. Percepções sobre um projeto esportivo organizada para o desenvolvimento de habilidades para a vida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, Brasília, v.10, n° 1, junho 2020.
- COLLINS, L.; COLLINS, D. Conceptualizing the adventure-sports coach. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, v. 12, n. 1, p. 81-93, 2012.
- COLLINS, L.; COLLINS, D.; GRECIC, D. The epistemological chain in high level adventure sports coaches. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, London, v. 15, n.2, p. 224-238, 2014.
- COSTA, V. L. M.; TUBINO, M. J. G. A Aventura e o risco na prática de esportes vinculados a natureza. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v 6, n. 2, p. 96 -112, nov. 1999.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

CÔTÉ, J.; YOUNG, B.; NORTH, J.; DUFFY, P. Towards a definition of excellence in sport coaching. **International Journal of Coaching Science**, 1(1), 3–17. 2007.

COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. P. S. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 117-144, janeiro/março de 2009.

CRESWELL, J.W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. **2nd ed.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2007b.

CYSNE, F. V. Análise Das Práticas Pedagógicas No Ensino Do Surfe. 2016. 47 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DE BEM, C. Drop do Bem: O surf como ferramenta de ensino em um projeto social esportivo. 2018. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DIAS, C.A.G. **Apontamentos Iniciais para uma História Comparada dos Esportes na Natureza**. ‘Usos do Passado’ — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, 2006 (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ).

DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER, G.; SCHALLER, H. J. **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.

FERNANDES, R.C. Reflexões para um Estudo Acadêmico. **Conexões – Educação, Esporte e Lazer**. Campinas, v. 1, n. 1, p. 96-105, 1998.

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino - aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.123-136.

FILIN, V. P. **Desporto juvenil: teoria e metodologia**. Londrina: CID, 1996.

FRASER-THOMAS, J.; CÔTÉ, J. Understanding Adolescents’ Positive and Negative Developmental Experiences in Sport. **The Sport Psychologist**, 2009, 23, 3-23.

FREIRE, M.; SCHWARTZ, G. M. A caminhada na natureza nas aulas de educação física: consolidando atitudes pró-ativas. FONTOURA, P. (Org.). **Coleção pesquisa em educação física**. Jundiaí: Fontoura, v. 4, n. 4, p. 7-10, jun. 2005.

GAMA FILHO, J. G. Metodologia do Treinamento técnico-tático no futebol. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.). **Temas atuais VI em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 86-106.

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

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O Ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 11-25.

GARGANTA, J. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: GARGANTA, J. **Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Converge Artes Gráficas, 2000. p. 51-61.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Orgs.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida**. Barueri: Manole, 2002. p. 281-306.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 27-34.

GRAÇA, A. S.; MESQUITA, I. R. A investigação sobre os jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 2, n. 5, p. 67-79, 2002.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.7, n.3, p.401-421, 2007.

GRECO, P. J. Sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento tático nos jogos esportivos coletivos. In: GRECO, P. J.; SAMULSKI, D. M.; GARCIA, E. S.; SZMUCHROWSKI, L. **Temas atuais em Educação Física e esportes II**. Belo Horizonte: Health, 1997. p. 44-56.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico** - Volume 1. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.). **Temas atuais VI em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 48-72.

HOLT, A. Using the telephone for narrative interviewing: a research note. **Qualitative Research**, v. 10, n. 1, p. 113-121, 2010.

HONORATO, T.; GEBARA, A. Esportes radicais e tecnologização. In: **III Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física** - UNIMEP, 2004.

HONORATO, T. Identidade assinada no pé. In: **1º ENCONTRO DA ALESDE “Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas”**. Curitiba, 2008.

LAURO, F. A. A.; DANULACOV, M. A. D. O elemento aventura no meio universitário – A formação acadêmica pelos esportes com prancha. In: UVINHA, R. R. (Org.) **Turismo de Aventura: Reflexões e Tendências**. São Paulo: Aleph, 2005. p.103-136.

LE BRETON, D. Risco e lazer na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. Barueri, São Paulo: Manole, 2006. p. 94-117.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; PRÁ, K. R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104. jan./jun. 2007.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, A. Atividades de Aventura em ambientes artificiais, In: UVINHA, R. R. (Org.). **Turismo de Aventura. Reflexões e Tendências**. São Paulo: Aleph, 2005. p. 247-268.

MATIAS, C.J.A.S.; GRECO, P.J. Análise de jogo nos esportes coletivos: a exemplo do voleibol. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n.3, p.1-15, 2009.

MESQUITA, I. Modelação no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In: GARGANTA, J. (Ed.). **Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Converge Artes Gráficas, 2000. p. 73-89.

MILBRATH, M. Athlete-centered coaching: What, why, and how. **Track Coach**, (218), 6939-6944. 2017.

MORALES, J. C. P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.21, n.4, p.291-99, out./dez. 2007.

MOREIRA, V.J.P. **A influência de processos metodológicos de ensino-aprendizagem-treinamento (E-A-T) na aquisição do conhecimento tático no futsal**. 2005. 180f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física: Treinamento Esportivo) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MOREIRA, V. J. P.; MATIAS, C. J. A. S.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual do futsal. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.1, p.84-98, jan./mar. 2013.

NOLL, R. **Skateboard retrospective**. EUA: Schiffer Book, 2000.

O'DONOGHUE, P. **Research methods for sports performance analysis**. Abingdon, OX: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, J. G. M. **Educação Física e Esporte no Ensino Superior**. In: Passos, S.C.E. **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. **Ciência do basquetebol: Pedagogia e metodologia da iniciação à especialização**. 1. ed. Londrina: Midiograf, 2004.

PAULA, P. F. A.; GRECO, P. J.; SOUZA, P. R. C. Tática e processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.). **Temas atuais V em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2000. p. 11-27.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. Esporte radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 12, n. 1, p.18-34, Jan/Jun, 2008.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: Os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 160.

PINTO, F. S; SANTANA, W. C. Iniciação ao futsal: as crianças jogam para aprender ou aprendem para jogar? **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10, nº. 85, p.1-1, 2005.

ROCHEFORT, R. S. **Voleibol: das questões pedagógicas... a técnica e tática do jogo**. Pelotas: Ed. Universitária, 1998.

RODRIGUES, J.A. A capacidade de decisão tática e o conhecimento do jogo em jogadores juniores de basquetebol. In: TAVARES, F.; JANEIRA, M.; GRAÇA, A.; PINTO, D.; BRANDÃO, E. (Ed.). **Tendências atuais da investigação em basquetebol**. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. 2001. p. 227-34.

SAAD, M.A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do Futsal**. 2002. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

SAAD, M. A. Iniciação nos jogos esportivos coletivos. **Lecturas, Educación Física y Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, v.11, n.95, 2006.

SANTOS, SG. (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Quantitativa aplicada a Educação Física**. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2011.

SILVA, T. A. F.; DE ROSE JUNIOR, D. Iniciação nas modalidades esportivas coletivas: a importância da dimensão tática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.4. n.4, p.71-93, 2005.

SILVA, M. V.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.3, p.297-307, jul./set. 2009.

SMITH, B.; SPARKES, A. C. Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences In: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (ed.). **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. 2 ed. Abingdon: Rutledge, 2016. cap. 9, p.166-195.

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

SPINK, M. J. P.; ARAGAKI, S. S.; ALVES, M. P. Da exacerbação dos sentidos no encontro com a natureza: Contrastando esportes radicais e turismo de aventura. **Psicologia: Reflexão e crítica**, São Paulo. v. 8, n.1, p. 26-38. 2005.

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

TUBINO, M.J.G. **Dimensões Sociais do Esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 11, 2002.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Barueri, São Paulo: Manole, 2001. p. 102.

UVINHA, R. As atividades de aventura no contexto urbano: cenários e potencialidades. In: PEREIRA, D. V **Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**. Entre o urbano e a natureza: a inclusão na aventura. São Paulo: Lexia, 2011, p. 159-168.

WEINECK, J. **Treinamento ideal**: instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil. São Paulo: Manole, 1999.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guia de entrevista semiestruturada para coleta de dados com os treinadores do projeto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ANTES DE COMEÇAR A ENTREVISTA:

- Gravador ligado para coletar os dados.
- Promover uma conversa tranquila e informal.
- Utilizar a linguagem do skate.
- Informar que apagarei qualquer coisa que o entrevistado não queira que apareça na entrevista.
- Informar que as perguntas serão sobre o que foi analisado durante as observações das aulas, dúvidas, confirmações etc.

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1) Quebra gelo (como estão as coisas? Correria? Família? Amigos?...)

2) O que é a ARCA?

- O que é o projeto?
- Qual a metodologia?
- No que vocês se baseiam?
- Quais os princípios do projeto (diversão, aprendizado do skate....)

3) Porque dividir a turma em grupos (aula/treino)?

- Qual o critério para essa divisão (nível, amizade, idade...)?
- Por que agrupar alunos próximos e de níveis diferentes?
- Por que individualizar a atenção aos grupos?

4) Como você organiza a ordem das atividades?

→ Quais são as estratégias adotadas quando o aluno não consegue executar uma manobra por medo? E por técnica? (segmentar manobras, adaptar o exercício)?

→ Qual o critério de seleção/divisão das atividades (exercício/obstáculo/manobra)?

→ Por que não dar a mesma atividade (manobra ou exercício) para todos?

Ex.: No basquete, por exemplo, se eu for ministrar uma aula sobre bandeja, todos os alunos farão as mesmas atividades e exercícios independentemente do seu nível, porém cada um no seu ritmo e dentro das próprias limitações.

→ Quando global e quando parcial? (relação com grupo? Idade?)

→ Como ensinar uma manobra complexa (que une várias manobras)?

5) Como a aula é finalizada (volta à calma, roda de conversa, alongamentos...)?

→ Por que a aula é finalizada sem um “encerramento” de fato?

6) Existe alguma estratégia de segurança utilizada no projeto?

- Existe a obrigatoriedade de uso de algum equipamento de segurança?

- Existe alguma orientação para os alunos em relação aos riscos, quedas, lesões ou prevenção de lesões?

7) Existe algum padrão de feedback específico do projeto (positivo, negativo, vídeo...)?

→ Quando se aplicam os feedbacks?

8) Existe a busca por uma relação específica com os alunos (relação profissional professor-aluno, amizade...)?

→ existe estratégias utilizadas para manter o engajamento dos alunos nas aulas?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezado(a) participante de pesquisa,

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, referente a um trabalho de conclusão de curso do Departamento de Educação Física – Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC), intitulada “**Como estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento no skate?**”. O estudo tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento de um projeto de skate a fim de promover uma possibilidade para ensinar a modalidade. Para tanto, é proposto elucidar a proposta pedagógica, as formas de abordagem e os métodos de ensino utilizados pelo projeto. Assim, a presente pesquisa pode contribuir para que possamos inserir na literatura acadêmica da Educação Física uma maneira de estruturar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino do skate.

Para a coleta de dados, serão observadas as aulas do projeto em questão, bem como a realização de anotações em um diário de campo a fim de reportar detalhes pertinentes à pesquisa ou informações dos participantes. Em seguida, será conduzida uma entrevista semiestruturada composta por blocos de questões que abordam a conduta dos treinadores, as estratégias utilizadas e a metodologia proposta pelo projeto. A entrevista será gravada, em áudio e posteriormente transcrita. Ambos os procedimentos de coleta serão realizados de maneira presencial.

Dessa forma, os riscos para o participante são mínimos, podendo existir descontentamento, cansaço, aborrecimento, constrangimento com as perguntas e/ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. Portanto, destaca-se que o(a) senhor(a) pode se recusar a responder quaisquer questões que não sejam confortáveis. Além disso, como forma de minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em local favorável, contando com a presença apenas do pesquisador e o entrevistado. É garantido ao participante, caso assim o queira, privacidade e sigilo das informações, sendo que os dados obtidos em suas respostas serão tratados unicamente pelos pesquisadores envolvidos e serão expostos no estudo por meio de codificação e uso de pseudônimos. Contudo, os autores ressaltam que mesmo tendo cautela com as informações, existe a remota possibilidade de quebra de sigilo involuntária e não intencional. Os envolvidos com a pesquisa também estão dispostos a prestar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa sempre que necessário, por meio de contato telefônico, e-mail ou presencial. Ademais, o(a) senhor(a) pode retirar seu consentimento ou se recusar a participar da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem penalidades ou constrangimentos.

A sua participação na presente pesquisa não acarretará despesas ao senhor(a), da mesma forma que não haverá nenhum tipo de pagamento em troca da sua participação, sendo ela voluntária. No entanto, caso venha a ser comprovado algum prejuízo ou dano decorrente da sua participação, você será ressarcido ou indenizado pelos pesquisadores. Enfatiza-se que será cumprido de forma integral todo o disposto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Os registros colhidos nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos. É também garantido ao participante ter acesso aos resultados da pesquisa.

A curto prazo, o participante não usufruirá de benefícios por meio da pesquisa. Entretanto, espera-se que a participação do(a) senhor(a) traga retorno à sociedade posteriormente, de modo a: (1) contribuir com os pesquisadores da área dos esportes radicais, sobretudo do skate, (2) fundamentar reflexões sobre as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas em aulas de skate e (3) auxiliar na formação de futuros treinadores para atuarem no skate.

Esta pesquisa conta com a participação dos seguintes pesquisadores: Luís Otávio Menezes de Albuquerque, Michel Angillo Saad (orientador) e Vitor Ciampolini (coorientador). Solicita-se, dessa forma, a autorização para uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, ambas assinadas pelos pesquisadores, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa

Nome do pesquisador assistente: Luís Otávio Menezes de Albuquerque
Número do telefone: (48) 991579100 / **E-mail:** albuquerqueluism@gmail.com
Endereço: Rua Padova, nº 51, apartamento 106 – Córrego Grande, Florianópolis/SC

Nome do pesquisador responsável: Michel Angillo Saad
Número do telefone: (48) 991210293 / **E-mail:** michelangillosaad@gmail.com
Endereço: Rua Deputado Antônio Edu Vieira, nº de 409 a 1073 - Pantanal, Florianópolis/SC.

“O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos –
 CEPESH Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara)
 Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II - Trindade,
 Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Telefone para
 contato: (48) 3721-6094

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa, recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, fui esclarecido(a) de que todos os dados a meu respeito serão, conforme meu interesse, sigilosos e posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Local e data: _____, ____ / ____ / ____

 Luís Otávio Menezes de Albuquerque (Pesquisador assistente)

 Michel Angillo Saad (Pesquisador responsável)

APÊNDICE C – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS



TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA O USO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Eu, Gustavo Rosa Rodrigues, portador do CPF nº. 10703142161
e do RG nº. 06688836412, residente e domiciliado no endereço:
Rua Antonio Benjamim Batista nº 11,

considerando a resolução nº 510, de sete de abril de 2016, cedo a utilização de meu nome e som de voz aos trabalhos acadêmicos (artigos científicos, relatórios, etc.) vinculados ao trabalho de conclusão de curso intitulado “Como estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento no skate?” sob autoria de Luís Otávio Menezes de Albuquerque, orientação de Michel Angillo Saad e coorientação de Vitor Ciampolini, sendo estes, respectivamente, Professor Adjunto e membro do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Declaro, ainda, que a cessão de direitos de uso do meu nome e som de voz aqui ajustada tem caráter definitivo, autorizando a sua publicação pelos meios em que os responsáveis por essa pesquisa julgarem necessário. Declaro, por fim, que o faço sem qualquer onerosidade, ou seja, de forma gratuita.

Gustavo R. F.
Gustavo Rosa Rodrigues

Luís Otávio Menezes de Albuquerque
Luís Otávio Menezes de Albuquerque

Florianópolis, 8 de dezembro de 2020



TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA O USO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Eu, Ricardo Leonardo Borges, portador do CPF nº. 014823281-78 e do RG nº. 5564850-9, residente e domiciliado no endereço: Rua Desembargador Pedro Silva 2500, Coqueiros, Florianópolis-SC considerando a resolução nº 510, de sete de abril de 2016, cedo a utilização de meu nome e som de voz aos trabalhos acadêmicos (artigos científicos, relatórios, etc.) vinculados ao trabalho de conclusão de curso intitulado "Como estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento no skate?" sob autoria de Luís Otávio Menezes de Albuquerque, orientação de Michel Angillo Saad e coorientação de Vitor Ciampolini, sendo estes, respectivamente, Professor Adjunto e membro do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Declaro, ainda, que a cessão de direitos de uso do meu nome e som de voz aqui ajustada tem caráter definitivo, autorizando a sua publicação pelos meios em que os responsáveis por essa pesquisa julgarem necessário. Declaro, por fim, que o faço sem qualquer onerosidade, ou seja, de forma gratuita.

Ricardo Leonardo Borges

Luís Otávio Menezes de Albuquerque

Florianópolis, 8 de dezembro de 2020