

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

**PROPOSTA DE COAVLIAÇÃO DE DESEMPENHO TÁTICO-TÉCNICO EM  
PROJETO DE INICIAÇÃO AO FUTEBOL**

Lucca Franco de Godoy

São Carlos

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

**PROPOSTA DE COAVIAÇÃO DE DESEMPENHO TÁTICO-TÉCNICO EM  
PROJETO DE INICIAÇÃO AO FUTEBOL**

Lucca Franco de Godoy

Monografia apresentada à disciplina “Monografia em Educação Física II”, como parte dos requisitos para conclusão do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior.

São Carlos

2024

## Ficha catalográfica

Franco de Godoy, Lucca

PROPOSTA DE COAVALIAÇÃO DE DESEMPENHO  
TÁTICO-TÉCNICO EM PROJETO DE INICIAÇÃO AO  
FUTEBOL / Lucca Franco de Godoy -- 2024.  
58f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Junior  
Banca Examinadora: Carlos Rogério Thiengo, Luis Felipe  
Nogueira Silva  
Bibliografia

1. Futebol. 2. Iniciação Esportiva. 3. Coavaliação. I.  
Franco de Godoy, Lucca. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

LUCCA FRANCO DE GODOY

**PROPOSTA DE COAVLIAÇÃO DE DESEMPENHO TÁTICO-TÉCNICO EM  
PROJETO DE INICIAÇÃO AO FUTEBOL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Educação Física, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Carlos, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Educação Física.

**Orientador:** Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior

**Co-orientadora:**

**Bolsa:**

Data da defesa/entrega: 02/02/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior (UFSCAR)

---

**Presidente e Orientador: Nome e título**

Universidade.

Prof. Dr. Carlos Rogério Thiengo (UNESP)

---

**Membro Titular:**

**Nome e título**

Universidade.

Prof. Luis Felipe Nogueira Silva (UNICAMP)

---

**Membro Titular:**

**Nome e título**

Universidade.

**Local:** Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
UFSCar – Campus de São Carlos

## AGRADECIMENTO

Aos meus pais, que me apoiam e me sustentam em todos os sentidos, com muito carinho e paciência. Durante toda vida me alicerçam com boas e ricas bases, faça chuva faça sol estando ao meu lado.

Ao meu orientador, que esteve presente ajudando com as escolhas desde o início, até antes no PIBIC. Auxílio sempre crucial para uma boa escrita e responsável por meu desenvolvimento científico.

À Deus, que me ampara sempre que me sinto inseguro e incapaz, constituindo parte importante de minha fé e espiritualidade.

À minha psicóloga, que me escuta, ajuda a compreender e me organizar nas fases da formação humana e acadêmica, tão decisivas e difíceis.

À minha namorada, que todos os dias me incentiva e está ao meu lado em todos os momentos. Me apoia, me consola e me acolhe.

Aos(Às) colegas de projeto de extensão, que mesmo sem saber todos os detalhes estiveram me ajudando nas aplicações durante todo período necessário e fizeram o que puderam para que tudo fosse bem sucedido.

Aos parceiros da GINGA, que estiveram nos auxiliando com o projeto de extensão e puderam contribuir de diversas formas remotamente com a equipe. Composição especial de minha banca de conclusão de curso.

Às pessoas que confiaram no meu trabalho mesmo antes de me formar, foram importantes para me propor um serviço individualizado e fizeram com que me dedicasse sempre a melhorias e aprendizados com consultas e montagem de treinos. Busco sempre evoluir meus conhecimentos através também de cursos certificadores para poder entregar o melhor para meus(minhas) parceiros(as).

À todos(as) que fizeram parte de meu caminho acadêmico, profissional e pessoal, um imenso sentimento de gratidão. Sem todas as barreiras não poderia aprender a ultrapassá-las, e sem os dias difíceis não valorizaria tanto os dias bons.

Esse é um marco importante em minha trajetória, mas que apesar de complicada, me faz maior para os próximos desafios da vida, sei quem sou e sei o que posso ser. Sem medo de me reconstruir, sigo dando o meu melhor para alcançar cada vez mais conquistas, independente dos cenários que se sobressaíam e que se impõe, que eu os supere e orgulhe quem torce por mim.

O futebol veio como quem não queria nada, e apesar de eu não entrar em campo como muitos sonham, posso sim almejar estar por perto de outras maneiras, podendo fazer a diferença na vida de muitos e muitas.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós  
nos fazemos”

Paulo Freire (1997)

## RESUMO

A proposta do estudo partiu inicialmente da possibilidade de construção, aplicação e validação de uma planilha de avaliação de desempenho tático-técnico com estudantes em um projeto de iniciação esportiva no futebol, com vistas à necessidade dos(as) docentes, de métodos mais práticos de avaliação pedagógica, alavancada pela dificuldade de se avaliar uma turma inteira, geralmente sozinhos. Os desdobramentos da pesquisa ampliaram-se para a possibilidade de discutirmos também todo processo, admitindo como ferramenta pedagógica. Partindo desse contexto, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar o processo de construção, aplicação e avaliação de uma planilha de avaliação de desempenho tático-técnico aplicada em sistema de coavaliação. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, em um projeto de extensão universitária realizado em uma escola estadual do município de São Carlos-SP, e abrange estudantes das turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano. O projeto de iniciação esportiva faz parte do programa Academia ProFut de Futebol, vinculada ao Ministério do Esporte do Governo Federal. Para a coleta de dados foram utilizadas as transcrições das reuniões remotas da equipe, dos relatórios diários de campo dos dias das aplicações e das impressões que professores(as) e estudantes tiveram do processo. Foram realizados jogos formais, nos quais os/as estudantes eram distribuídos em duplas, onde alternou-se um(a) deles(as) jogando, enquanto seu/sua colega realizava sua avaliação tático-técnica por meio de uma planilha com indicadores de desempenho com opções subjetivas em escala de apreciação, configurando assim uma proposta de coavaliação. Os dados selecionados foram organizados nas categorias construção, aplicação e avaliação, para cada dia de aplicação realizada. Interpretamos a partir da análise de conteúdo e discutimos todo o processo com o intuito de compreender os limites e as potencialidades da vivência dos alunos(as) envolvidos(as) e dos professores(as)/monitores(as) participantes da proposta. A proposta se revelou uma “mina de ouro” para auxílio pedagógico e produção de significados e valores diversos a partir do ensino.

**Palavras-Chave:** Futebol; Iniciação Esportiva; Coavaliação; Rendimento tático-técnico.

## ABSTRACT

The study proposal initially came from the possibility of constructing, applying and validating a spreadsheet for evaluating tactical-technical performance with students in a sports initiation project in football, with a view to the need of teachers for more practical methods of pedagogical assessment, leveraged by the difficulty of assessing an entire class, generally alone. The developments of the research expanded to the possibility of also discussing the entire process, admitting it as a pedagogical tool. Based on this context, the objective of this research is to analyze the process of construction, application and evaluation of a tactical-technical performance evaluation spreadsheet applied in a co-evaluation system. The study was accomplished through qualitative exploratory research, in a university extension project based in a state school in the city of São Carlos-SP, and covers students from the 6th, 7th, 8th and 9th classes. year. The sports initiation project is part of the ProFut Soccer Academy program, linked to the Sports Ministry of the Federal Government. For data collection, transcriptions of remote team meetings, daily field reports on application days and the impressions that teachers and students had of the process were used. Formal games were held, in which students were divided into pairs, where one of them alternated playing, while his/her colleague carried out his/her tactical-technical assessment using a spreadsheet with performance indicators. with subjective options on an assessment scale, thus configuring a co-evaluation proposal. The selected data was organized into the construction, application and evaluation categories, for each day of application accomplished. We interpret it based on content analysis and discuss the entire process with the aim of understanding the limits and potential of the experiences of the students involved and the teachers/monitors participating in the proposal. The proposal turned out to be a “gold mine” for pedagogical assistance and the production of different meanings and values from teaching.

**Keywords:** Soccer; Sports Initiation; Co-evaluation; Tactical-technical performance.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Quase toda a equipe presente neste dia, recolhendo as avaliações.	43
<b>Figura 2</b>	Ajudante externa Julia Castro recolhendo as avaliações.	43
<b>Figura 3</b>	Times sendo divididos para as partidas.	44
<b>Figura 4</b>	Alunos(as) coavaliando os(as) colegas jogando (eu no banco auxiliando).	45
<b>Figura 5</b>	Panorama maior da coavaliação sendo aplicada.	46

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência das sessões coavaliativas	-----33
Quadro 2: Planilha Geral 1	-----37
Quadro 3: Planilha Geral 2	-----39
Quadro 4: Planilha Linha de Passe	-----40
Quadro 5: Planilha Linha da Bola	-----41

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>PROFUT</b>	<b>Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol</b>
<b>PIBIC</b>	<b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica</b>
<b>UFSCAR</b>	<b>Universidade Federal de São Carlos</b>
<b>JEC</b>	<b>Jogos Esportivos Coletivos</b>
<b>ACPB</b>	<b>Atacante com Posse de Bola</b>
<b>ASPB</b>	<b>Atacante sem Posse de Bola</b>
<b>DCPB</b>	<b>Defensor do Atacante com Posse de Bola</b>
<b>DSPB</b>	<b>Defensor do Atacante sem Posse de Bola</b>
<b>TSAP</b>	<b>Team Sports Performance Assessment Procedure</b>
<b>GPAI</b>	<b>Game Performance Assessment Instrument</b>
<b>PCD</b>	<b>Pessoa com Deficiência</b>
<b>SNFDT</b>	<b>Secretaria Nacional de Futebol e Direito do Torcedor</b>
<b>PROEX</b>	<b>Pró-Reitoria de Extensão</b>
<b>PROEF</b>	<b>Programa de Mestrado Profissional em Educação Física</b>
<b>PPGE</b>	<b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>
<b>PPGero</b>	<b>Programa de Pós-Graduação em Gerontologia</b>

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2- PERCURSO TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
2.1- Da Pedagogia do Esporte à Pedagogia do Futebol.....	16
2.2- Do Ensino do Futebol.....	21
2.3- Da Avaliação do Desempenho no Futebol .....	23
<b>3- PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>28</b>
3.1- Contexto de realização da pesquisa: escola, projeto de extensão, equipe de trabalho e alunos(as) participantes .....	28
3.1.1- A Escola.....	28
3.1.2- O Projeto de Extensão Universitária.....	29
3.1.3- A Equipe de Trabalho.....	30
3.1.4- A Turma de Iniciação Esportiva.....	32
3.2- Procedimentos de coleta de dados .....	32
3.3- Análise de dados .....	33
3.4- Aspectos éticos.....	34
<b>4- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>35</b>
4.1 Construção das planilhas .....	35
4.2 Aplicações.....	41
4.3 Avaliação do processo .....	45
<b>5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>6- BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>56</b>

## 1- INTRODUÇÃO

O futebol é um dos esportes mais famosos, mais praticados e fenômeno mundial, fato elucidado pela vasta gama de espectadores, magnitude dos salários, patrocínios e marketings que o envolve. Além de, é claro, sua plasticidade, imprevisibilidade, emoção e paixão que desperta. Ele é considerado, sobretudo, uma linguagem que conecta todos os povos de todos os continentes, e que pode sintetizar a própria globalização, e que da mesma forma dificulta a combinação entre sua paixão e sua crítica, produzindo desdobramentos que o permitem atingir toda uma cultura (Wisnik, 2008).

O mundo inteiro vê o Brasil como o país do futebol, sendo esse esporte considerado patrimônio cultural, “reino de uma única super-potência”, como trata José Miguel Wisnik em seu livro “Veneno Remédio: o futebol e o Brasil” (p. 22, 2008). Como objeto de fascínio e admiração pelo espetáculo brasileiro, o futebol assume seu lugar pela dimensão lúdica que evoca. Assim, entende-se a enorme repercussão e audiência por parte das diversas camadas da sociedade brasileira, dominando a vida pública. E, não por acaso, temos ele como esporte mais requisitado pelos alunos nas aulas de educação física nas escolas, manifestada na prática do futsal. É uma prática muito comum nas ruas, dentro de casa e em qualquer lugar que seja possível, da forma que for, as crianças ainda querem jogar mais.

Os processos metodológicos e pedagógicos do ensino do futebol durante a infância, denominados de iniciação esportiva, se caracterizam por processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação de práticas esportivas, que preconizam a subárea da pedagogia do esporte (Silva; Cortez; Scaglia, 2021). Geralmente os pais ou familiares são os incentivadores das crianças nesse primeiro contato com o esporte.

No Brasil, os autores supracitados indicam que a iniciação esportiva do futebol, antes restrita aos espaços públicos e às escolas, migrou, a partir da segunda metade do Século XX, à espaços institucionalizados caracterizados, sobretudo, pelas “escolinhas” da modalidade.

Para isso, é necessário adotar instrumentos de avaliação que ampliem as possibilidades de captura do que foi significativo para todos os envolvidos.

Segundo González e Fraga (2012), de um modo geral, a avaliação deve estar "a serviço da aprendizagem", e auxiliar os alunos a se localizarem no processo de assimilação dos saberes desenvolvidos e funcionar como um mecanismo de calibragem do plano de estudos e da prática de ensino do(a) professor(a).

Nesse sentido, para saber avaliar onde se está, é preciso saber aonde se quer chegar, através de metas de aprendizagem. Partindo daí, as estratégias de ensino do(a) professor(a) irão ajudar melhor nesse processo.

Torna-se imprescindível métodos de avaliação que sejam condizentes com os objetivos propostos, tirando a avaliação meramente do desempenho para todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e planejado pelo(a) professor(a).

Os autores ressaltam que na área da educação física ainda existem poucas ferramentas de avaliação, por concentrar-se principalmente na área de pesquisa (González; Fraga, 2012). Trata-se de algo que espera-se mudanças ao longo dos anos, e a partir dessa necessidade que pretendemos inicialmente contribuir, mas sobretudo do diálogo com as crianças e adolescentes, e da construção de instrumentos de avaliação tático-técnicos com a equipe do projeto de iniciação esportiva que desenvolvemos em extensão universitária numa escola periférica.

No entanto, vale ressaltar que a avaliação é um pressuposto basilar em todos os ambientes de ensino e que, ainda que ferramentas específicas não existam aos montes no contexto da iniciação esportiva e da educação física escolar (visto que, no alto rendimento esportivo, a construção e aplicação de instrumentos avaliativos, alavancados pela popularização dos departamentos de análise de jogo – também chamados de ‘análise de desempenho’, são recorrentes), a avaliação acontece. O estudo pretende concebê-la sob um viés paradigmático que contraponha perspectivas pedagógicas tradicionais – como a descentralização do ‘poder’ do professor em atribuir os conceitos.

Neste trabalho, optamos por utilizar o termo “tático-técnico”, com o aspecto tático aparecendo primeiro para deixar nítida nossa intenção de evidenciar que a técnica deve estar subordinada à tática. O que pretendemos é confrontar, a partir de uma ferramenta de avaliação, o tecnicismo pedagógico.

Além disso, consideramos que seja importante a valorização de outras experiências e saberes vinculados ao futebol<sup>1</sup>, superando o que vemos quando preconizam as habilidades acima dos valores, compreensão de jogo, senso crítico e reflexão-ação no processo de ensino e aprendizagem tanto em iniciação esportiva quanto nos moldes mais competitivos. Nesse sentido, Barroso e Darido (2009) enfatizam as dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais, de acordo com os objetivos a serem atingidos na aplicação das atividades.

Este estudo surge juntamente com minha prática como monitor no projeto de extensão Academia ProFut de Futebol desenvolvido pelo grupo de estudos do qual faço parte e que, desde o ingresso no curso de Bacharelado em Educação Física, onde incorporei o interesse por assuntos que relacionam futebol, educação física e ciência. Nesse contexto, tive a oportunidade de aprender com profissionais formados e competentes, tanto no exercício do projeto, quanto nas reuniões e eventos vivenciados no decorrer dos dois últimos anos de graduação.

Ingressei ao Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut) e, a partir dessa aproximação, no ano de 2020, durante a pandemia (quando realizei minha Iniciação Científica na área), participei de atividades relacionadas ao futebol em diversas perspectivas, como em Congressos, Webinares, eventos de futebol de botão, além dos encontros do grupo, em que eram utilizados textos, filmes e outros tipos de produções para promover discussões sobre o futebol em diversos contextos e sob diversas lentes de investigação e/ou discussão.

Passei a atuar como monitor bolsista e auxiliar nas práticas docentes das aulas do projeto no 2º semestre do ano de 2022. Em parceria com a 'GINGA Futebol com alegria' e assessorados pelo diretor Carlos Rogério Thiengo e o líder de proposta Luis Felipe Nogueira, realizei junto a equipe, uma capacitação online que auxiliasse em diversos aspectos na iniciação esportiva. Nesse período, me inscrevi na disciplina de projeto de monografia onde, eu e meu orientador Osmar Moreira de Souza Junior,

---

<sup>1</sup> No presente estudo o termo futebol assume um sentido mais amplo que contempla também outras práticas dele derivadas ou a ele relacionadas, tais como o futsal, o beach soccer, o futebol de rua etc.

escrevemos um plano de trabalho. Inicialmente pensando em desenvolver algo relacionado a avaliação de desempenho, o que depois decidimos construir uma planilha de avaliação tático-técnica para ser aplicada e testada com os(as) estudantes. Mas que no decorrer do processo, decidimos enriquecer o percurso investigativo, adotando uma perspectiva de coavaliação, que por fim, após as aplicações dos primeiros testes avaliativos, optamos por focar no processo em detrimento do objeto, desde a formulação do questionário, dificuldades tanto na estruturação quanto nas aplicações, até as devolutivas dos(as) alunos(as) e das professoras, monitor e monitora envolvidos(as) no projeto, e a contribuição desse processo para a iniciação esportiva no futebol (tanto dentro quanto fora da instituição escolar).

Dessa forma, a presente pesquisa busca analisar um processo de coavaliação dos aspectos tático-técnicos do futebol no projeto de extensão Academia ProFut de Futebol, desenvolvido pelo PROFUT da UFSCar, em uma escola estadual do município de São Carlos-SP, com estudantes de 10 a 14 anos de idade.



## 2- PERCURSO TEÓRICO

### 2.1- Da Pedagogia do Esporte à Pedagogia do Futebol

Segundo Garganta (1998), os jogos esportivos coletivos (JEC), e em especial o futebol, representam sua importância na cultura do esporte moderno, não apenas por ser um espetáculo, mas também um meio de educação física e um campo de estudos das ciências. Converte princípios táticos gerais relacionados ao jogo esportivo coletivo desse estudo, sobretudo os de invasão, modalidades como: basquetebol, handebol, polo aquático, etc., evidenciados por aspectos comuns inculcados.

Antes de tudo também devemos ressaltar que os JEC devem ser compreendidos enquanto jogo, do fenômeno jogo. Portanto, de contexto complexo onde ocorre uma predominância da subjetividade sobre a objetividade, caracterizando o 'estado de jogo' (Scaglia et al., 2013). Como explicitam os autores:

Percebê-los enquanto jogo é pré-requisito fundamental para a sustentação e construção de metodologias inovadoras em pedagogia do esporte, as quais se valem do jogo para a efetivação de processos coerentes de iniciação, especialização e aperfeiçoamento nos esportes coletivos (p. 228).

A natureza do jogo determina que a atividade possui um caráter desafiador, de representação, imprevisibilidade e desequilíbrio. É ela que irá influenciar o(a) jogador(a) na sua entrega e imersão ao jogo. No entanto, para ser jogo ou não o ambiente dirá se este se evidencia, do contrário é um não-jogo (Scaglia et al., 2013).

Segundo Scaglia et al. (2013), quando o contexto afirma sua identidade de jogo, sua natureza evoca uma condição ideal para imersão de seus participantes, também conhecido como 'estado de jogo'. Nesse estado, o(a) jogador(a) se dispõe de todos artifícios e entrega com seriedade para jogar da melhor maneira que puder.

Para fins teóricos de compreensão, apoiados na literatura de Garganta (1997), trazemos para o estudo uma das definições de 'estratégia' como o caminho para uma solução consciente diante de situações de jogo de algum grau de complexidade em que, a partir do plano cognitivo ocorre uma decisão motora no plano da ação, de forma tática. Enquanto isso, a 'tática', em íntima relação com a estratégia, se refere tanto a um processo individual como coletivo, e traduz no plano espaço-temporal atitudes de organização processual de informações ocorridas durante o jogo, em ações interacionais

com seus colegas e adversários, visando uma decisão eficaz para o seguimento de sua estratégia definida em determinada situação de jogo para atingir um objetivo específico.

Dada a complexidade do jogo, na medida em que as situações de jogo ocorrem em contextos variáveis, imprevisíveis e aleatórios, é demandado aos(as) jogadores(as) uma constante atitude estratégico-tática. A escolha e qualidade das ações dependem muito do conhecimento que o(a) jogador(a) tem do jogo. Sendo esses modelos que orientam suas decisões, condicionando a percepção, interpretação das informações e a resposta motora. Garganta designa esses modelos como “modelos de jogo” (1997).

Para Scaglia e colaboradores (2013) o ensino dos diferentes JECs apresenta um obstáculo por sua simplificação e descontextualização das partes do jogo: fundamentos, gestos técnicos, táticas e condicionantes físico-motoras. Dessa forma, se espera que ao aprender as partes, o(a) jogador(a) transfira as ações condicionadas para o jogo contextual (nos moldes de competição).

Nesse sentido, os JECs foram concebidos historicamente sob o viés do paradigma tradicional, mecanicista, tecnicista, que prediz a separação do todo em partes desconexas. O problema não está, portanto, no objeto, mas na lente com que enxergamos o objeto.

Termo cunhado por Garganta, as competências essenciais estão presentes em todos os JECs, e consiste em três características: a estruturação do espaço, a comunicação da ação e a relação com a bola, sendo estes conteúdos importantes no ensino dos esportes.

O conceito de competência está relacionado ao poder fazer. Dessa forma, afirma-se que todos são capazes de jogar em certo nível, variando apenas no tempo de experiência e na diversidade do domínio das habilidades demandadas pela lógica interna do jogo. Já as habilidades, dizem respeito ao saber fazer (Scaglia et al., 2013).

Os autores supracitados indicam que deve haver um ordenamento das competências essenciais para que elas sejam enfatizadas de diversas maneiras durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dado isso, eles propõem organizá-las em competências essenciais gerais, específicas e contextuais. As primeiras referem-se a manifestações comuns em de todos

os jogos coletivos, sendo capaz de transferir seus princípios de um para outro pela semelhança de suas exigências. As competências específicas são as manifestações das especificidades demandadas por cada jogo coletivo. E as competências contextuais são as manifestações de todas as competências situadas nas competições regulamentadas formalmente no esporte.

Segundo Garganta, “a lógica interna do jogo é o produto da interação contínua entre as principais convenções do regulamento e a evolução das soluções práticas encontradas pelos jogadores, decorrentes das suas habilidades táticas, técnicas e físicas.” Apesar de já reconhecido o valor de tal, no cenário do ensino esportivo não era encontrada tal relação nos treinamentos e avaliações das equipes e dos atletas.

Já a técnica, consiste em uma motricidade especializada e específica de uma modalidade esportiva, que permite resolver de forma eficiente as tarefas do jogo. E por muito tempo ela foi considerada elemento fundamental e básico na configuração e desenvolvimento da ação de jogo nos esportes coletivos. Fato recorrente desde os anos 60, onde prevalecia uma análise formal e mecanicista de soluções preestabelecidas (Moreno, 1994).

Assim, ressaltando a importância da mudança de paradigma, Garganta (1998) destaca que:

Ora, a concepção que privilegia a desmontagem e remontagem dos gestos técnicos elementares e o seu transfere para as situações de jogo, não deve constituir mais do que uma das vias possíveis no ensino dos JDC, dado que nessa perspectiva se ensina o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática) (p. 22).

O jogador que se utiliza de determinada técnica durante o jogo, a realiza sempre em função de um contexto, o que significa que técnica e tática se condicionam reciprocamente, formando uma unidade. E para executar a técnica mais adequada à sua demanda, o jogador necessita saber o que fazer e quando fazer (Garganta, 1998). O autor afirma que por esse motivo os trabalhos centrados nos modelos de decisão tática têm superado os modelos de execução. Para González e Fraga (2012), a ação tática é a atuação consciente e orientada para solução de problemas de situações de jogo, onde ocorre o processo de percepção e análise da situação, decisão e solução motora.

Na iniciação esportiva importa que os alunos(as) assimilem um conjunto de princípios como: relação com a bola; forma de comunicar com os colegas e contra

comunicar com os adversários; e ocupação inteligente do espaço de jogo. Por isso partimos de uma concepção que articula aspectos fundamentais como a oposição, a finalização, a atividade lúdica e os saberes sobre o jogo.

Amândio Graça (1998) entende que o ensino do jogo deve considerar a natureza aberta das habilidades desse jogo. Realizando sempre em situações de envolvimento imprevisível, a sua oportunidade e execução dependem das circunstâncias particulares de cada momento do jogo, que ditam o tempo e o espaço oportunos.

Como explicitado por Garganta (1998): “O jogo deve estar presente em todas as fases de ensino-aprendizagem, por ser ao mesmo tempo o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando”. Também enfatizamos a contribuição de Graça (1998), ao apontar algumas diretrizes para o ensino dos jogos: (1) não praticar por muito tempo habilidades fechadas (técnicas); (2) exercitar a resposta (o como) e o uso da resposta (o quê e o quando); (3) privilegiar o treino com situações mais próximas às que ocorrem no jogo formal, destacando os aspectos de adaptação da resposta aos contextos específicos. Diante disso, os planejamentos das aulas do projeto onde foi desenvolvida nossa proposta esteve sempre ligada a inclusão de jogos para contextualizar o conceito de cada momento no processo de ensino.

Desta forma, segundo Barroso e Darido (2009), é possível classificar os jogos destinados ao ensino do futebol em quatro categorias: os jogos conceituais; os jogos conceituais em ambiente específico; os jogos específicos; e os jogos contextuais. Esses jogos e suas categorias são imprescindíveis no planejamento das aulas no contexto da iniciação esportiva, e como destacado no livro *Ginga Futebol com Alegria*, “...as crianças devem competir para aprender a jogar e consumir esportes...” (Thiengo, 2020).

Segundo Amândio Graça (1998), o ponto de partida do modelo de abordagem dos JEC consiste na formulação de uma forma modificada de jogo, adequada aos níveis atuais de interpretação dos alunos e ao mesmo tempo facilitadora da aquisição dos conceitos e competências associados à operacionalização da ideia de bom jogo para tal nível.

Para o autor (1998), as estratégias para o ensino dos jogos coletivos devem possibilitar: um envolvimento social durante as aulas onde os(as) alunos(as) verifiquem

que os seus processos de leitura do jogo são essenciais, que possam observar e cooperar com os(as) companheiros(as); proporcionar aos(as) alunos(as) situações de jogo que estimulem a resolver problemas simultâneos e condicionantes para o desenvolvimento do conhecimento do jogo. A partir disso conseguimos identificar as noções de jogo que os(as) alunos(as) possuem, desafiá-las para criar um conflito conceitual, insatisfação e procura de outras soluções, e contrastar as respostas pobres dos(as) alunos(as) com conceitos e regras de ação adequadas às situações em questão; modelar as soluções para os problemas, demonstrando tanto a aplicação correta das noções de jogo, como as 'virtualidades' e limitações de suas respostas; catalisar para a elaboração das respostas, sugerindo, chamando atenção, corrigindo, comentando as ações de jogo; diminuir gradualmente a quantidade de 'diretivas', apoio e orientação nos processos de leitura de jogo e realização das ações, ampliando pouco a pouco o campo de funcionamento autônomo deles(as).

Assim, pela observação e avaliação dos comportamentos e decisões dos alunos em jogos, podemos identificar problemas a trabalhar em contextos fragmentados, criando atividades que acentuam uma das estruturas parciais do jogo. Estas situações reduzidas buscam preservar os ingredientes específicos do jogo, fomentando o uso de habilidades em situações-problema (Graça, 1998).

Nesse sentido, também torna-se importante identificar os traços que constituem indicadores de qualidade nos JECs: Como o nível processual e o nível da execução motora. Partindo desse pensamento, se faz necessária a avaliação dos(as) jogadores(as), e o presente estudo esperou atender inicialmente essa demanda, mais especificamente aplicada ao futebol.

Neste estudo busca-se a análise do processo ativo dos(as) alunos(as) frente aos obstáculos de uma avaliação pedagógica, e como os fatores internos (pessoais) e externos (aula) individuais dentro do projeto, podem promover uma melhor compreensão tático-técnica junto a construção do instrumento e de identificação de possíveis limitações. Por isso compete a cada professor ajustar o instrumento às necessidades colocadas pelo ensino (González; Fraga, 2012).

No futebol os acontecimentos e situações de jogo se desenvolvem segundo um conjunto de regras de ação e de gestão de jogo, as quais orientam o comportamento

dos(as) jogadores(as) na busca de soluções mais eficazes para o êxito individual e coletivo. Assim, suas ações podem seguir princípios fundamentais ou específicos, o primeiro referente a relação numérica entre os(as) jogadores(as), seja de parceiros(as) ou adversários(as), e o segundo que orienta as ações da equipe com relação às fases do jogo, defesa, ataque e transições defensivas ou ofensivas (Tavares, 2013).

## **2.2- Do Ensino do Futebol**

Segundo Côté (1999), o modelo de desenvolvimento de participação esportiva, determina que a iniciação esportiva possui três estágios. Até os 12 anos as crianças viveriam os ‘anos de diversificação’, período de grande envolvimento esportivo e diversidade de jogos de várias modalidades, predominantemente lúdicos. Variavelmente as crianças podem postergar esse estágio ou transitarem aos chamados ‘anos de especialização’, caracterizado pela escolha de uma modalidade específica incluindo atividades estruturadas e não-estruturadas para, em seguida, seguirem aos denominados ‘anos de investimento’, que enfocam a especialização esportiva com vistas ao esporte de alto rendimento.

No futebol, especificamente, a sistematização metodológica pode ser dividida em recreativa (5 a 8 anos), recreacional (9 a 12 anos) e educacional (13 a 18 anos), ou seis períodos de formação, onde a complexidade de regras, bem como a introdução de conceitos táticos, progride não apenas cronologicamente, mas também levando em conta o repertório cultural dos(as) alunos(as) (Silva; Cortez; Scaglia, 2021).

Ainda a partir dos autores, a institucionalização dessa prática na iniciação esportiva está atrelada ao crescimento populacional dos centros urbanos. Os campinhos de futebol, ruas e terrenos baldios, potenciais espaços para jogar bola, foram substituídos por casas, apartamentos, e outros empreendimentos. Contudo, não impede o desenvolvimento e cultivo dos ‘ambientes informais de aprendizagem’ (Fabiani; Scaglia, 2021).

Na década de 1990, outros fatores somados, como o aumento da violência urbana e a crescente sensação de insegurança, profissionalização das categorias de base dos clubes, introdução de políticas neoliberais e relativa ascensão socioeconômica,

foram importantes para o grande aumento na quantidade de escolinhas de futebol (Silva; Cortez; Scaglia, 2021).

Nesse contexto, os autores (2021) destacam em seu artigo que atualmente os treinos de futebol devem priorizar e contemplar, ao menos no discurso, conteúdos tático-técnicos e o desenvolvimento de valores. Pois o futebol provoca sentimentos que derivam do jogo em seu caráter desafiador e imprevisível, o que permite a vivência da dimensão lúdica do ser humano.

Silva, Cortez e Scaglia (2021) reforçam, portanto, a importância de metodologias de ensino que transcendam a racionalização nos treinamentos que conservam a especialização precoce pela excessiva preocupação ao estereotipar movimentos técnicos e comportamentos realizados no contexto do alto rendimento. Restando aos(as) professores(as) contemplarem jogos e brincadeiras tradicionais, ao invés de atividades analíticas e puramente técnicas promovendo aprendizagens incidentais e atitudes assimilativas, advindas, justamente, do engajamento dos alunos e alunas ao ambiente de jogo.

Atualmente, novas tendências da pedagogia do esporte podem contemplar o modelo de desenvolvimento da participação esportiva. Os autores Oliveira, Silva e Scaglia (2021), apresentam três referenciais: o técnico-tático (que enfatiza as estratégias de jogo, o trabalho de aspectos táticos ofensivos e defensivos; desenvolvimento de capacidades e de habilidades motoras), o socioeducativo (que refere-se a valores e princípios) e o histórico-cultural (que trata os conteúdos esportivos como elementos culturais e sociais).

### **2.3- Da Avaliação do Desempenho no Futebol**

González e Bracht (2012) citam duas lógicas presentes nos esportes: a interna, correspondente às questões específicas e de dentro da modalidade (como regras, estrutura, dimensões e materiais), e a externa, correspondente ao que se relaciona externamente a ela, fatores que são extrínsecos, geralmente socioculturais.

Para fins pedagógicos, a lógica interna demanda elementos que presentes em determinado esporte, devem ser ensinados e treinados essencialmente. E os esportes coletivos com interação entre adversários demandam todos os elementos do

desempenho esportivo. Quatro deles são de caráter individual: a técnica, a tática individual, a capacidade física e a capacidade volitiva; dois de caráter coletivo: a tática de grupo e a tática coletiva (sistemas de jogo); e um que é misto: a estratégia de jogo (González; Fraga, 2012).

A ação tática pode ser definida como uma ação consciente e orientada para a resolução de problemas surgidos a partir dos acontecimentos do jogo, dentro de suas regras, que culmina de um processo de percepção e análise da situação, decisão e resposta motora. Consiste em um elemento essencial em esportes variáveis e imprevisíveis com interação entre adversários (González; Bracht, 2012). Já o elemento técnico, está vinculado à execução do movimento. Para sua análise, pode ser dividido em técnica esportiva e habilidade técnica. Os autores optaram por conceituar técnica como: modelo ideal de um movimento que serve para resolver um problema específico. Já a habilidade técnica é definida como a execução bem-sucedida do gesto motor específico adequado à modalidade.

O elemento tático individual está relacionado com as escolhas feitas pelo jogador durante o jogo, podendo ser dividido em regras de ação (Gréhaigne, 2001) e tática individual. Relacionada com a lógica interna da modalidade, refere-se a demandas próprias da prática, esperadas mas nem sempre antecipáveis e como será o desdobramento do jogo. No entanto, existem situações conhecidas e ações mais efetivas para estas que podem ser incorporadas para melhorar a tomada de decisão. Assim, as regras de ação podem ser entendidas como as normas básicas para o desempenho tático individual nos jogos, as quais pontuam condições e elementos que devem ser levados em conta para que a ação seja eficaz (González; Bracht, 2012).

Seguindo ainda González e Fraga (2012), dentro dos princípios operacionais do ataque e da defesa, nos remetemos com a distinção de situações em que os jogadores(as) precisam se desdobrar durante o jogo. Esse desdobramento ocorre mediante os denominados subpapéis, os quais são: atacante com posse de bola (ACPB) e atacante sem posse de bola (ASPB), bem como defensor do atacante com posse de bola (DCPB) e defensor do atacante sem posse de bola (DSPB). Esses princípios levantados pelos autores foram relevantes na montagem das planilhas de avaliação.



A exemplo dos subpapéis, nos permitem refletir que entre as muitas decisões de tática individual que o jogador(a) deve tomar durante o jogo, algumas são mais convenientes do que outras, conforme a situação concreta de jogo, e sua performance depende disso. Assim como, sem essa informação ou entendimento, iniciantes ficariam correndo atrás da bola ao invés de marcar o seu adversário próximo e impedi-lo de receber a bola fazendo pressão para desarmar.

De modo geral, a tática é um ato consciente de resposta motora. Nessa resposta o indivíduo tem de antecipar o movimento ou raciocínio do adversário para interromper sua progressão, ou de seus colegas para avançar com seu objetivo (González; Bracht, 2012).

Nos JECs, como define Garganta (1997), a técnica não se reduz a movimentos específicos da modalidade, como é popularmente concebido, mas como ações motoras empreendidas para solucionar problemas que surgem durante o jogo, em suas diversas e imprevisíveis situações. Ele também trata como uma motricidade especializada e específica de uma modalidade esportiva no intuito de realizar da forma mais eficiente possível determinada demanda do jogo.

Como apresentam González e Bracht (2012), os esportes de invasão possuem pontos em comum que permitem um ensino mais sistematizado entre as modalidades. Que sejam momentos e atitudes que se indica tomar em determinados casos de determinada posição do jogador e situação no jogo.

Os saberes conceituais são aquelas informações que nos permitem compreender melhor o esporte em questão e dentro deles ainda existem dois tipos de conhecimentos distintos: o conhecimento técnico (dimensão operacional) e o conhecimento crítico (contexto sociocultural). Um mais atrelado à lógica interna e o outro à lógica externa. Em terceiro, mas não menos importante, estão os saberes atitudinais, que são elementos essenciais do ensino dos esportes, com a intenção de ensinar valores, para que se tornem pessoas melhores e para a sociedade, acima de tudo (Barroso; Darido, 2009).

Por fim, como nos traz González e Fraga (2012), as regras de ação são previsíveis situações de jogo originadas nas dinâmicas internas das próprias demandas da prática. Mas que, apesar de previsíveis, são difíceis de prever quando acontecerão e

como. Essa noção está relacionada à lógica interna da modalidade, por uma série de regras específicas que situam as diferentes possibilidades de atuação. Existem determinadas ações frequentes que, diante de situações similares, são mais eficientes que outras, culminando em intenções de comportamento mais convenientes para resolver situações parecidas em diferentes esportes.

Para contextualizar nossa abordagem, González e Bracht (2012) enfatizam a importância de se avaliar nas etapas de iniciação esportiva, o desempenho tático e de eficácia de movimentos. Segundo os autores, durante uma aula, o(a) professor(a) “passa lendo” o desempenho dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas com o intuito de aferir em que dimensão ele está compreendendo o jogo, fazendo da avaliação uma tarefa permanente, perspectiva essa denominada Avaliação Formativa. Já na Avaliação Diagnóstica, procura-se avaliar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) para saber como iremos fazer para chegar onde eles(as) devem chegar. Ajuda a determinar os métodos e conteúdos a serem ensinados em determinado período para os(as) alunos(as). As Avaliações Somativas são as avaliações finais, que definem se os métodos foram eficazes ou nem tanto. São as notas finais dos(as) alunos(as), mas que não valem mais do que a frequência de participação.

Para melhor entendermos os tipos de avaliação vale apresentar o trecho de Schlatter e Garcez citados por González e Bracht (2012):

[...] temos por um lado a avaliação de rendimento, que busca verificar o alcance da aprendizagem com base no que foi desenvolvido e trabalhado em sala de aula. Isso se distingue de avaliação de proficiência, a verificação do que alguém é capaz de fazer em um determinado momento para determinados fins independentemente de como ou onde esses conhecimentos foram aprendidos, de avaliação de nivelamento, que visa decidir o nível mais adequado para um ingressante em um programa curricular, mediante a verificação do conhecimento prévio, e de avaliação diagnóstica, que visa verificar o que já é conhecido, a fim de calibrar o ponto de partida para o ensino de novos conhecimentos (p. 96).

Neste íterim, Rafael Benjamin dos Santos e colaboradores (2016) apresentam que os dois instrumentos mais utilizados são o Team Sports Performance Assessment Procedure (TSAP) e o Game Performance Assessment Instrument (GPAI), que tem como objetivo coletar informações válidas para avaliação de desempenho. O primeiro foi desenvolvido para ser aplicado tanto em esportes de invasão como de não-invasão, e tem por objetivo avaliar os componentes táticos e técnicos do desempenho

individual dos jogadores, baseando-se na frequência em que ele recebe a bola de seus companheiros e conquista a bola de seus adversários. O segundo, foi desenvolvido para avaliar o desempenho tático acima do técnico, através de uma “observação flexível” onde se utiliza tanto da observação direta como de gravações de vídeo. Pode ser usado também para se acompanhar a evolução da performance dos jogadores e seu desempenho em diversos contextos.

Apesar de sua utilidade, ambos instrumentos apresentam limitações. O GPAI, não indica o nível de performance dos atletas, e o TSAP considera índices de avaliação do desempenho da equipe para além dos existentes para cada jogador, representando uma visão mais holística da avaliação (Santos *et al.*, 2016). No entanto, como os próprios autores indicam:

Não obstante estas limitações, transversais a outros instrumentos, investigadores da pedagogia referem que no desporto, testaram-se vários procedimentos de avaliação em contexto de jogo. Posto isto, o GPAI e o TSAP estão eminentemente centrados na dinâmica de jogo, sendo os mais referidos na literatura da especialidade, possibilitando mensurar o nível de performance dos jogadores em contexto de jogo específico, ensino-aprendizagem e treino dos jogos desportivos, isto nos desportos coletivos e individuais (p.3-4).

Outras possibilidades de avaliação para além do(a) professor(a), temos a coavaliação e a autoavaliação. Destaque para o primeiro método como possibilidade mais viável em esportes coletivos de interação, devido a ajuda que os(as) alunos(as) podem prestar ao(à) docente no panorama geral de aprendizagem. Inclusive, um ponto importante para escolha desse método de avaliação, refere-se à percepção da presença ou ausência de uma intenção de jogo no comportamento tático do(a) colega auxiliar na sua própria aprendizagem (González; Bracht, 2012).

Assim, temos no processo de avaliação a intenção de diagnosticar as dificuldades iniciais e os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre a modalidade que se está ensinando, propiciar um feedback que ajude o(a) estudante a identificar os avanços e as dificuldades em seu desempenho nas aulas (portanto, a eficácia do modo de ensinar), como também estabelecer expectativas de aprendizagem para uma determinada etapa escolar (critérios de proficiência) (González; Bracht, 2012).

Em nosso caso, como tratamos de um esporte coletivo de invasão, o futebol, a coavaliação se torna mais adequada, pelo auxílio que os(as) alunos(as) podem prestar

para o(a) professor(a) perceber melhor o que está acontecendo em relação à aprendizagem (González; Bracht, 2012).

### **3- PERCURSO METODOLÓGICO**

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com caráter qualitativo do tipo pesquisa-participante quanto aos procedimentos técnicos. A pesquisa qualitativa têm sua origem em campos como a antropologia, filosofia, sociologia e psicologia, e segundo Sanderson Soares da Silva et. al. (2022) consiste em apresentar uma descrição densa e detalhada que busca compreender as manifestações sociais, fatos, locais, culturas e valores, atribuindo sentidos e significados ao objeto de estudo (Chizzotti, 2003). Se caracteriza também por responder questões particulares de uma realidade complexa, não manipulando variáveis, com foco nas relações humanas e suas significações. Além disso, as pesquisas qualitativas presentes na área da Educação Física se destacam por tomar como objeto a intervenção nas suas formas mais diretas, na quadra, no campo, nas academias de ginástica e musculação, nas escolas, entre outros (Silva et. al., 2022).

Com relação ao tipo de pesquisa, representa-se a pesquisa participante devido a observação dos fenômenos pelo pesquisador ser acompanhada do compartilhamento da vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, durante a pesquisa, de suas atividades. Nesse papel, o pesquisador se torna parte do processo, havendo uma identificação com os pesquisados, interagindo em diversas situações e acompanhando as ações praticadas pelos sujeitos. Dessa forma, observando suas manifestações e vivências, registrando descritivamente todos os elementos observados, bem como as análises e considerações que fizer no decorrer dessa participação (Severino, 2017). Essas definições corroboram fielmente com a metodologia de nossa pesquisa, descrevendo e sintetizando pontos importantes da intervenção.

#### **3.1- Contexto de realização da pesquisa: escola, projeto de extensão, equipe de trabalho e alunos(as) participantes**

##### **3.1.1- A Escola**

O presente estudo foi desenvolvido nas aulas do projeto de extensão universitária Academia ProFut de Futebol, sediado na instituição de ensino fundamental Escola Estadual Prof. Ary Pinto das Neves, em um bairro periférico do município de São Carlos-SP e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte

e do Lazer. Através do contato com a coordenação e acesso ao projeto político pedagógico (PPP) da instituição, apresentamos algumas informações em seguida.

A escola possui instalações físicas adaptadas para PCDs. Possui 03 (três) pisos, onde no térreo encontra-se o pátio e a secretaria, direção, coordenação, sala de professores, sala do grêmio estudantil, cantina e sala de material pedagógico. Ao final da primeira rampa no pátio, que dá acesso ao segundo piso, encontra-se a quadra poliesportiva coberta e 02 (dois) banheiros, sala de materiais esportivos e sala de material de limpeza. O segundo piso possui o refeitório, a sala de informática e 03 (três) salas de aula, 04 (quatro) banheiros, sendo 02 (dois) deles adaptados. O último piso possui 05 (cinco) salas de aula, 02 (duas) salas de reforço, 01 (uma) sala de leitura, e 01 (um) laboratório/multimídia.

A referida instituição escolar é constituída por uma gestão democrática. Ela é administrada por 1 (uma) Diretora, 1 (uma) Coordenadora de organização escolar, 1 (uma) Coordenadora de gestão pedagógica, e 1 (uma) Gerente de organização escolar. Já o quadro de funcionários é composto por 37 (trinta e sete) docentes, 3 (três) agentes de organização escolar, e 4 (quatro) funcionárias terceirizadas.

Atualmente, a escola funciona em dois (02) turnos, matutino e vespertino, e leciona apenas para o Fundamental II, sendo 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos pela manhã e 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos pela tarde, nos seguintes horários: das 6:30h às 12:35h e das 12:45h às 18:35h, respectivamente.

Ela atende aproximadamente 450 estudantes, cada qual com suas características físicas, emocionais e financeiras próprias.

### **3.1.2- O Projeto de Extensão Universitária**

No ano de 2020, o ProFut, grupo de estudos dos aspectos pedagógicos e sociais do futebol, conseguiu o aval em um edital para desenvolver as atividades do Programa Academia & Futebol, financiado pela Secretaria Nacional de Futebol e Direito do Torcedor (SNFDT), vinculada ao Ministério do Esporte do Governo Federal. O programa tem como um dos objetivos centrais implementar centros de vivência do futebol e futsal, referida modalidade do estudo, e abarca o projeto de extensão Academia ProFut de Futebol voltado ao ensino e prática do futebol, representado em dois grupos distintos.

Um deles, formado por crianças e adolescentes, representa o foco de nosso trabalho, o outro por pessoas interessadas, sediado na Universidade Federal de São Carlos.

Devido ao isolamento pandêmico vivido a partir de março de 2020, foi impedido de iniciar as atividades do projeto no período previsto (2020-2021).

Desde a submissão do projeto ao edital do Academia & Futebol, foi idealizada uma proposta de buscar o ensino do futebol, e muito além dele, à todos, todas e todes, sobretudo à crianças, adolescentes e jovens que não tiveram 'boas experiências' como futebol, ditas frustrantes e até desconfortáveis nos contextos atravessados. Assim, o objetivo primário estava voltado à garantia do direito das pessoas a aprender e se sentirem acolhidas no universo futebolístico (Júnior, 2023).

O princípio base que orientou a práxis no Academia ProFut de Futebol, através dos futebóis, se pautou pelo diálogo buscando uma mudança social. Escutar e observar atentamente as discussões acerca dos principais temas (fortalecimento da diversidade de gênero e orientação sexual; violência e gênero; relações baseadas em violência x relações igualitárias; interesse e dominação do espaço de quadra por parte de algumas pessoas - em geral meninos - que jogam futebol) fomentou os primeiros passos para organização da base do projeto. Conversar com estudantes sobre "temas diversos: carreira, trabalho, família, relacionamentos de amizade e afetivo-sexuais" propicia que se planeje os caminhos que pretendem percorrer, visando, além da diretriz que indica o ensino do futebol a todes, todas e todos, também ensinar e aprender mais que futebol, como já dizia João Batista Freire (2003).

### **3.1.3- A Equipe de Trabalho**

O projeto de iniciação esportiva teve seu início contando com duas professoras e três monitores, mas que no decorrer do ano uma professora e um monitor saíram devido novas oportunidades de trabalho e foram então substituídos por novos, onde me incluo visando uma oportunidade de extensão, pesquisa e experiência com iniciação esportiva de futebol na periferia de minha cidade.

A pró-reitoria de extensão universitária da UFSCar, tem seu foco na aproximação com a comunidade externa, em produzir, sistematizar e difundir

conhecimento, desenvolvendo projetos de pesquisa e ensino interligados com as demandas da população. Como consta em seu site oficial:

O princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi concretizado através dos Programas de Extensão, que estimulam e integram alunos, professores, e servidores técnico-administrativos de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar (ProEx)<sup>2</sup>.

O coordenador do projeto Academia ProFut de Futebol é o Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, Professor Associado do curso de educação física da UFSCar, Coordenador do PROEF e professor do PPGE-UFSCar.

Toda a equipe é envolvida com o curso de educação física pela UFSCar de São Carlos. As professoras que iniciaram o projeto foram a professora A e a professora B. Com a saída da professora A, passou a integrar a equipe a professora C<sup>3</sup>.

Os monitores que iniciaram foram Fulano, licenciado pela UFSCar; Beltrano, licenciando pela UFSCar; e posteriormente fomos integrados, eu, Lucca Franco de Godoy, bacharelado pela UFSCar; e Ciclana, também licencianda pela UFSCar.

Tivemos a contribuição de Carlos Rogério Thiengo, diretor da Ginga Futebol, e Luis Felipe Nogueira, líder da proposta pedagógica 'Ginga Futebol com Alegria', destinada à instituições que ensinam futebol a crianças de 6 a 13 anos de idade. Eles tem como objetivos: diagnosticar; planejar; construir; implementar; monitorar; avaliar e controlar o processo de aprendizagem do futebol na etapa de iniciação esportiva sustentada na pedagogia do jogo. Essa parceria nos proporcionou realizar o programa de formação profissional on-line da plataforma "Brasileirando" com 50h de acesso a conteúdos preparatórios para a equipe compreender e aprender sobre a proposta para contribuir com a Academia ProFut de Futebol. Seus materiais foram muito importantes para nossos planejamentos de aulas e também contamos com sua assessoria em diversas reuniões semanais da equipe.

---

<sup>2</sup> Disponível no site <https://www.proex.ufscar.br/sobre>

<sup>3</sup> Nomes fictícios utilizados para cuidados éticos com a identidade dos participantes, tanto das professoras quanto dos monitores.



### **3.1.4- A Turma de Iniciação Esportiva**

O universo da pesquisa refere-se a duas turmas com idade entre 10 e 14 anos, sendo a turma (1) da manhã formada por alunos(as) de 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos, e a turma da tarde (2) de alunos(as) de 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos. Como o projeto se desenvolveu entre os anos de 2022 e 2023, as turmas tiveram mudanças na quantidade de sua composição tanto durante o ano como na troca de ano, e vale ressaltar que suas frequências eram sempre registradas, e as aplicações não eram avisadas com antecedência. Como o estudo se iniciou ao final do ano, em 2022 a turma 1 era composta por 25 crianças, sendo 3 meninas e 22 meninos. Já a turma 2, era composta por 25 adolescentes, sendo 8 meninas e 17 meninos. No ano de 2023, com a troca dos anos letivos, entrada de alunos(as) nos 6<sup>os</sup> anos e saída dos(as) alunos(as) dos 9<sup>os</sup> anos, a turma 1 tinha um total de 32 crianças, sendo 2 meninas e 30 meninos. Já a turma 2, era composta por 32 adolescentes, sendo 8 meninas e 24 meninos. Apesar de grande o número de estudantes para as aulas de futsal, houve certa rotatividade, contendo em média por aula de 16 alunos(as) na turma 1 e 20 alunos(as) na turma 2 em 2022; 15 alunos(as) na turma 1 e 17 alunos(as) na turma 2 em 2023.

### **3.2- Procedimentos de coleta de dados**

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o diário de campo, composto por anotações e transcrições de áudios de reuniões da equipe de trabalho e relatórios semanais.

O processo começou com a construção e idealização da primeira planilha entre meados do mês de outubro de 2022 e se estendeu com mais algumas aplicações até o final do projeto no mês de junho de 2023, sempre às terças e quartas-feiras em 2022, e segundas e quintas-feiras em 2023, com um intervalo para almoço entre as duas turmas de 30 minutos. Nessa perspectiva, as aplicações abrangeram um total de 08 aulas, sendo 07 para coavaliações escritas e 01 aula para o feedback que faltou de uma aplicação da T2. Abaixo está apresentada no quadro a distribuição de aulas durante a intervenção pedagógica.

Quadro 1: Sequência das sessões coavaliativas

DATA	MANHÃ	TARDE
Dia 06 de Dez de 2022	Coavaliação Geral 1 (T1)	Coavaliação Geral 1 (T2)
Dia 13 de Mar de 2023	Coavaliação Geral 2 (T1)	Coavaliação Geral 2 (T2)
Dia 30 de Mar de 2023	-----	Coavaliação linha de passe (T2)
Dia 03 de Abr de 2023	-----	Feedback faltante (T2)
Dia 27 de Abr de 2023	Coavaliação linha de passe (T1)	Coavaliação linha da bola (T2)

Fonte: Do autor, 2023.

Portanto, a coleta de dados foi realizada por meio transcrição dos relatórios diários de aula, de áudios e de reuniões, consistindo em um rico material para discussão e análise da proposta.

### 3.3- Análise de dados

Como o intuito da pesquisa consiste em analisar o processo completo das coavaliações, organizamos os dados segundo a ordem cronológica de realização e seus 3 momentos principais: construção, aplicação e avaliação do processo.

No tópico de “construção” abordamos o processo de montagem e seleção das questões de cada planilha, assim como ajustes sobre o formato com relação a aplicações passadas. Já no tópico de “aplicação” apresentamos as impressões desde o momento em que explicamos as questões e orientamos como respondê-las até suas respostas durante as partidas, com nosso auxílio ou não. Por fim, temos o tópico de “avaliação do processo” que engloba as impressões finais dos(as) alunos(as) nas rodas finais de conversa e dos(as) professores(as).

De modo geral, a T2 (8º e 9º anos) sempre esteve à frente da T1 (6º e 7º anos) com relação ao desenvolvimento dos conceitos abordados nas aulas. Portanto, estes responderam aos conceitos seguintes quando definimos planilhas conceituais para os temas de cada momento das turmas. No entanto, as aplicações ocorriam no mesmo dia para ambas as turmas.

Corroborando com nosso referencial teórico (González; Fraga, 2012), para construção do instrumento de avaliação utilizamos uma lista de verificação, ou seu nome inglês, *checklist*. Embora possamos transformar os dados como registro quantitativo pelos valores das alternativas da escala de apreciação, não optamos ou chegamos a explorá-los pelo foco principal ser centrado no processo de construção e das aplicações em si.

Os autores exemplificam com uma planilha de avaliação do rendimento individual em situação de jogo, a qual nos inspiramos para a montagem das nossas. Também é sugerido um parecer com pontos “fracos” e “fortes” do(a) colega para que seja repassado para conhecimento do que possa estar “atrapalhando” seu desempenho.

Houve modificações no formato das planilhas aplicadas, sempre visando a melhoria e simplificação para as crianças e adolescentes. A primeira versão foi a mais similar à sugestão dos autores, com exceção do espaço “Sim ou Não”, substituído pela escala de apreciação em todas as versões. Foi retirado o campo de “descrição de comportamento observado do aluno” e reduzida a quantidade de linhas, e adaptadas as questões para o futsal.

### **3.4- Aspectos éticos**

Apesar de não adotarmos um protocolo de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), os preceitos éticos da pesquisa foram respeitados, na medida em que tivemos o cuidado de explicar como seriam realizadas as avaliações e convidar os alunos sem a obrigatoriedade de participarem. Também contamos com o apoio da direção da escola desde o início do projeto, acompanhando nossas ações e mantendo sempre o diálogo, verbalmente e através de relatórios.

## 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Construção das planilhas

Inicialmente o projeto foi pensado para validação de uma planilha de avaliação que auxiliasse o(a) docente a obter um parâmetro de desempenho e aprendizado dos alunos, culminando com a escassez de recursos avaliativos nas instituições de ensino do futebol.

González e Bracht (2012) afirmam que para se montar um instrumento de avaliação costuma-se utilizar uma lista de verificação, também conhecida como “checklist”, que consiste em uma tabela de aspectos a serem avaliados em que se faz uma marca de "check" ou atribui-se uma nota para determinado item. Ela pode ser montada para avaliar um grupo, realizado pelo professor ou pelo(a) aluno(a), na coavaliação entre alunos. Assim, essa lista pode conter um registro quantitativo de critérios (scouts) ou qualitativo, utilizando escalas de apreciação ou descrições do comportamento.

Em uma avaliação, como o desempenho do jogador não depende apenas dele, a equipe e os adversários devem ser registrados para tentar montar cada avaliação em situações similares de dificuldade. Nas etapas iniciais é mais comum a marcação individual, equilibrando os times e mantendo um tempo de jogo similar. Ao se avaliarem devem ter previamente clareza dos pontos a serem observados não passando de 3 aspectos (González; Bracht, 2012).

Ademais, valores como solidariedade, cooperação e respeito devem ser priorizados em combate ao preconceito e à intolerância. Dessa forma, como referencial teórico, os capítulos<sup>4</sup> aos quais nos baseamos em grande parte para o desenvolvimento das planilhas, nos inspirou também para o presente estudo no momento da montagem dos instrumentos de pesquisa.

O instrumento propicia nas aulas que o(a) aluno(a) consiga além da aprendizagem de movimentos esportivos, saber analisar tanto o “porquê” da realização

---

<sup>4</sup> Capítulo 5 de González e Bracht, 2012; e capítulo 3 de González e Fraga 2012.

de tais movimentos, como atribuir valores e ter atitudes apropriadas para e nas diferentes práticas esportivas. Saber que existe, e deve haver, uma íntima relação entre iniciação esportiva e formação humana, aspecto essencial para o professor pensar em sua abordagem. Corroborando para abandonar a pedagogia que se restringe a uma “concepção transmissiva e cumulativa do ensino e da aprendizagem”, onde presenciamos uma constante transmissão de dados, definições, conceitos, teoremas, sem haver uma maior integração do aluno com o seu próprio processo de aprendizagem (Barroso; Darido, 2009).

Durante uma reunião semanal, decidimos por abarcar os conceitos específicos que ensinamos em todas as aulas até então passadas do projeto, produzindo uma planilha mais precisa para avaliarmos se estamos tendo sucesso no ensino e compreensão por parte dos estudantes, também para que tivéssemos dados palpáveis e não meramente no olhar técnico. Em reunião com o orientador decidimos estruturar esse questionário utilizando como resposta a escala de apreciação, onde tem que avaliar entre 5 opções: Sempre, Quase Sempre, Às vezes, Quase nunca, Nunca. E o método de avaliação, para enriquecer o instrumento e facilitar para o professor seria o de coavaliação, onde as próprias crianças se avaliam em duplas, enquanto um estivesse jogando, o outro estaria no banco observando e anotando.

Em novembro de 2022 construímos a primeira planilha, que denominamos Planilha Geral 1 (Quadro 2). Esta planilha envolvia mais itens do que as subsequentes e aplicamos com as duas turmas nos dois períodos, independente do momento em que estavam no processo de ensino-aprendizagem. Isto para que tivéssemos dados sobre a compreensão e primeira impressão do instrumento idealizado. Juntos em reunião de equipe, cada integrante pôde contribuir com sua opinião para que fosse ajustada e liberada para a primeira aplicação.

Quadro 2 - Planilha Geral 1

DATA:	NOME DO(A) ALUNO(A):
ANO:	POSIÇÃO: AVALIADOR(A):
INTENÇÕES AVALIADAS	Sempre/ Quase sempre/ Às vezes/ Quase nunca/ Nunca
<b>Atacante COM bola(ACB)</b>	-----
Tem domínio ao receber a bola.	
Observa antes de agir.	
Procura jogar com os companheiros.	
Protege a bola usando o corpo.	
Busca espaço para finalizar.	
<b>Atacante SEM bola (ASB)</b>	-----
Se movimenta criando linhas de passe.	
Se comunica para receber a bola.	
Utiliza amplitude e profundidade na movimentação.	
<b>Defensor do ACB</b>	-----
Tenta roubar a bola.	
Pressiona o adversário.	
Não comete falta.	
<b>Defensor do ASB</b>	-----
Marca algum adversário	
Se posiciona atrás da linha da bola na defesa	
Atrapalha o atacante de receber a bola.	
<b>Valores</b>	-----
Respeita a todos e as regras.	
Coopera com seus colegas.	
É solidário(a) com seus adversários.	

Fonte: Do autor, 2023.

Combinamos de realizar as aplicações para aprimorarmos o instrumento se necessário, e observar possíveis falhas e dificuldades. Todos os pontos seriam discutidos em reuniões posteriores da equipe. Essas reuniões geralmente eram realizadas semanalmente. Nelas discutimos como haviam sido as aulas anteriores e planejamos em conjunto as próximas aulas baseadas no feedback dos alunos e dos próprios professores.

Após a aplicação da primeira versão da planilha de coavaliação, junto ao feedback dos professores presentes, em reunião especial decidimos modificar alguns pontos para facilitar o entendimento e o preenchimento por parte dos(as) alunos(as). Ajustando o formato e os aspectos observados, assim como as informações de identificação, conferindo a criação de uma segunda versão da planilha geral (quadro 3):

Quadro 3: Planilha Geral 2

<b>INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FUTEBOL ESCOLAR (FUTSAL)</b>					
DATA: _____ AVALIADOR(A): _____					
NOME DO(A) ALUNO(A) OBSERVADO: _____					
INTENÇÕES AVALIADAS	Sempre / Quase sempre / Às vezes / Quase nunca / Nunca				
<b>ATAQUE</b>					
<b>Atacante COM bola (ACB)</b>	-----				
Tem domínio ao receber a bola.	S	QS	AV	QN	N
Observa antes de agir.	S	QS	AV	QN	N
Procura jogar com os companheiros.	S	QS	AV	QN	N
Protege a bola usando o corpo.	S	QS	AV	QN	N
Busca espaço para finalizar.	S	QS	AV	QN	N
<b>Atacante SEM bola (ASB)</b>	-----				
Se movimenta criando linha de passe.	S	QS	AV	QN	N
Se comunica para receber a bola.	S	QS	AV	QN	N
Utiliza amplitude na movimentação (se movimenta para os lados).	S	QS	AV	QN	N
Utiliza a profundidade na movimentação (se movimenta para o fundo).	S	QS	AV	QN	N
<b>DEFESA</b>					
<b>Defensor do ACB</b>	-----				
Tenta roubar a bola.	S	QS	AV	QN	N
Marca posicionado entre o atacante com bola e o gol que defende.	S	QS	AV	QN	N
Marca sem usar violência.	S	QS	AV	QN	N
<b>Defensor do ASB</b>	-----				
Marca algum adversário quando o time perde a bola.	S	QS	AV	QN	N
Se posiciona atrás da linha da bola na defesa.	S	QS	AV	QN	N
<b>Valores</b>	-----				
Respeita a todos e às regras.	S	QS	AV	QN	N
Coopera com seus colegas.	S	QS	AV	QN	N
É solidário(a) com seus adversários.	S	QS	AV	QN	N



Posteriormente, em uma das reuniões, pensamos em montar planilhas menores com conceitos específicos abordados em aula, para ver se as crianças apresentariam mais facilidade e avaliar com mais clareza. A ideia foi produzir nos mesmos moldes da planilha utilizada na primeira versão, porém contendo apenas 3 ou 4 questões para observarem, focando a atenção no conceito abordado nas aulas anteriores (como unidade temática), servindo para avaliar também como estavam compreendendo o que foi treinado recentemente.

A turma foco dessa proposta foi a T1 (dos mais novos), pois dos que já estavam no ano anterior no projeto, a maioria foi transferida para o período da tarde após passagem de ano, e entrou uma grande quantidade de novos alunos(as), sem o conhecimento sobre aspectos primordiais do projeto (conceitos, disciplina, respeito e outros valores). Assim, pensando em retomar os conceitos já abordados no ano anterior para essa turma nova, montamos duas planilhas conceituais seguindo a ordem de aprendizagem aplicada a eles. A primeira delas foi sobre o conceito de linha de passe (quadro 4) e a segunda foi sobre o conceito de linha da bola (quadro 5).

Quadro 4: Planilha Linha de Passe

<b>INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FUTSAL ESCOLAR</b>								
DATA:		AVALIADOR(A):						
NOME DO(A) ALUNO(A) OBSERVADO:								
INTENÇÕES AVALIADAS				Sempre / Quase sempre / Às vezes / Quase nunca / Nunca				
<b>LINHA DE PASSE</b>								
Quando está com a bola passa para alguém que está livre  • Faz a melhor escolha				S	QS	AV	QN	N
				S	QS	AV	QN	N
Quando está sem a bola se movimenta/posiciona oferecendo linha de passe				S	QS	AV	QN	N
A pessoa com a bola tem duas opções de passe				S	QS	AV	QN	N

Fonte: Do autor, 2023.

Quadro 5: Planilha Linha da Bola

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FUTSAL ESCOLAR					
DATA:		AVALIADOR(A):			
NOME DO(A) ALUNO(A) OBSERVADO:					
INTENÇÕES AVALIADAS	Sempre/ Quase sempre/ Às vezes/ Quase nunca/ Nunca				
LINHA DE BOLA					
Quando a sua equipe está com a bola, se posiciona a frente da bola?	S	QS	AV	QN	N
Quando está sem a bola, se posiciona atrás da linha da bola?	S	QS	AV	QN	N
O/a aluno/a recebe a bola?	S	QS	AV	QN	N
<ul style="list-style-type: none"> <li>está posicionado/a <b>a frente</b> da linha da bola?</li> </ul>	S	QS	AV	QN	N
Quando faz um passe, faz o passe para alguém <b>a frente</b> da linha da bola?	S	QS	AV	QN	N
Quando faz um passe, faz o passe para alguém <b>atrás</b> da linha da bola?	S	QS	AV	QN	N
Chama os companheiros/as para se posicionar corretamente?	S	QS	AV	QN	N

Fonte: Do autor, 2023.

Para as novas planilhas aproveitamos o formato novo da Planilha Geral 2, e sempre passando pela opinião e construção coletiva de toda equipe, foi disponibilizada.

## 4.2 Aplicações

No dia 06 de Dezembro de 2022, realizamos a primeira sessão de avaliação, aplicação referente a planilha geral 1. Apresentamos na roda inicial da aula como seria realizada a avaliação que cada um faria com sua dupla, explicamos o motivo do estudo e mostramos a planilha para familiarização. Realizamos a leitura de cada item, buscando sanar quaisquer dúvidas quanto aos termos e como eles seriam respondidos. Então, dividimos os times, selecionando o colega que cada um observaria, definimos o tempo igual para as partidas, onde todos se enfrentam, em jogos de 10 minutos cronometrados.

Nesta primeira experiência, tivemos um imprevisto, o que acarretou em uma aceleração da explicação para a posterior aplicação, mas que contornamos com mais atenção e orientação no momento que estavam em seus bancos esperando a partida começar. Surgiram algumas dúvidas durante as avaliações para a T1, um dos alunos disse que não queria avaliar porque estava com preguiça, mas que conseguiu completar após incentivo. Na roda final ele mesmo manifestou a dificuldade que teve. A T1 apresentou certa dificuldade no entendimento de alguns conceitos e de como preencher, mesmo tendo sido orientados. Tiramos as dúvidas que foram pronunciadas durante a aplicação e pedimos que respondessem tudo da forma que pudessem compreender. Percebemos que muitos avaliavam de forma genérica e utilizando conhecimentos prévios dos(as) colegas, não exclusivamente daquela partida.

No dia 13 de Março de 2023, realizamos a aplicação da planilha geral 2, com ajustes e experiência da primeira aplicação. De certa forma ocorreu mais facilmente, no entanto, ocorreu um engano que atrasou o início da aplicação, aproveitamos então a espera para explicarmos melhor nas mesas do pátio sobre a planilha. Após resolvido o problema, preparamos os times e os primeiros avaliadores. Assim, ressaltamos que imprevistos causam transtornos e que, no limite, devemos cancelar a aplicação no dia. Não podemos nos programar como se fosse um dia comum, tem que estar com tudo pronto, impressão das planilhas, material, carona, adiantamento do horário.

Nesse dia, estávamos todos presentes (Eu, professoras B e C, Ciclana e Beltrano), com auxílio de uma pessoa externa ao projeto, mas integrante do grupo de estudos ProFut, chamada J. Todos preparados, exceto J, que foi recebendo orientações para saber como ajudar as crianças, o que no geral não foi difícil para ela. A vantagem de estarmos em maior número dessa vez foi que cada banco da quadra, onde haviam 1 ou 2 crianças, estavam sendo orientadas por alguém, e uma das professoras no apito das partidas.

Figura 1: Quase toda a equipe presente neste dia, recolhendo as avaliações.



Fonte: Do autor

Figura 2: Ajudante externa recolhendo as avaliações.



Fonte: Do autor

Como salientou nosso orientador Prof. Osmar, estávamos em maior número para cercamos o máximo possível as crianças para redução de erros e perspectivas complementares da aplicação. Apesar de sabermos que não seria o que aconteceria no cotidiano com os docentes que utilizassem o instrumento futuramente. Destaca então uma reflexão, sabendo de todo o processo, feedback, obstáculos e cuidados, como

poderia executar estando sozinho? Quais ajustes devem ser feitos para otimizar a aplicação de maneira autônoma? São questões pertinentes e que valem a pena ser trazidas, mas para o momento nosso maior desafio era construir, aplicar e avaliar o processo, trazendo como legado reflexões sobre os limites e possibilidades desses processos coavaliativos.

Durante o preparo das equipes na T2, onde o número de presentes era um pouco maior, tivemos dois goleiros(as) fixos(as), surgindo a dúvida de como avaliar estes, já que a planilha não contém aspectos pertinentes para essa posição. Foi um ponto em que pensamos depois em reuniões na possibilidade de acrescentar, porém preferimos focar nos “jogadores de linha” e as questões táticas individuais destes. A possibilidade que comentamos com eles(as), para que todos fossem contemplados, era de avaliar quando os goleiros trocassem de posição com algum companheiro durante a partida, não sendo possível no caso de goleiros fixos. Desta forma, o(a) avaliador(a) observou duas pessoas na mesma partida, em duas planilhas diferentes. Nesse dia também era avisado quando faltava um minuto para o término das partidas, para preencherem os demais aspectos que faltassem, juntando tudo o que foi observado.

Figura 3: Times sendo divididos para as partidas.



Fonte: Do autor

No dia 30 de Março, realizamos (Eu e professora C) no período da tarde a aplicação (terceira) da planilha coavaliativa de linha de passe. Nesse dia, foram 16 alunos(as) da T1, explicamos como funcionaria e os itens a se observar. Dividimos em 4 times, onde 2 times jogavam e os outros dois os avaliavam, conseguindo com que todos fossem avaliados.

Uma das questões levantadas foi a dificuldade de avaliar quem não recebia passe, havendo falta de informações para avaliar (mas que foram orientados no momento a anotarem que o(a) observado(a) pouco tocou na bola). No final, com aparente tempo de sobra, realizou-se uma partida extra livre, mas que atrapalhou o momento final com o feedback de todos em roda. Apesar disso, "...ensinar aos alunos a avaliação da presença ou ausência de uma intenção de jogo no comportamento tático de um colega ajuda muito em suas próprias aprendizagens como jogador" (González; Bracht, 2012).

Figura 4: Alunos(as) coavaliando os(as) colegas jogando (eu no banco auxiliando).



Fonte: Do autor

No dia 27 de Abril, utilizamos as duas planilhas conceituais, sendo a de linha de passe para a T1 e a de linha da bola para a T2. Pela manhã, como geralmente, lidamos (eu e leda) com a inquietação das crianças e ansiedade para jogarem, pois apesar de não gostarem de ter que se avaliem, gostavam dos jogos completos que o processo demandava. Em contraste, a turma da tarde se destacava pela maturidade e calma para ouvir as explicações. Em ambos períodos dividimos as equipes equilibradamente e definimos o mesmo tempo para cada jogo e separamos quem seriam os avaliados de cada um.

Figura 5: Panorama maior da coavaliação sendo aplicada.



Fonte: Do autor

Neste dia, contamos com a presença de duas novas alunas da T2 a tarde, às quais demos a escolha de realizarem a coavaliação, apenas uma aceitou empolgada, a outra mais tímida não ficou muito na quadra para jogar, apenas observar (mesmo sendo incentivada por nós e suas amigas, o que respeitamos).

### 4.3 Avaliação do processo

Planejamos sempre um tempo para a roda final, momento em que ouvimos a experiência daqueles que se propunham a compartilhar. Constatamos que é uma minoria em ambos os períodos, mas com mais argumentos e participações na T2, por se demonstrarem mais maduros.

Em nossa primeira aplicação (06/12/2022), a T2 foi mais colaborativa e respeitosa durante a roda inicial para explicação e apresentação do instrumento, também tivemos mais tempo por começarmos pontualmente a aula (visto que alguns dias tanto alunos(as) quanto monitores, podem atrasar alguns minutos pelo deslocamento até a escola, entre outros imprevistos). Chamou atenção a disposição para avaliarem e a compreensão das questões e menos dúvidas comparado aos mais novos. Na roda final também teve menos comentários, sendo necessário que convidássemos alguns a falarem. Em consenso concluiu-se que foi tranquila a avaliação, e uma experiência enriquecedora. Destaque para a fala de um dos alunos que ao dizer ser fácil de compreender e de responder, também comentou que a planilha o ajudou a pensar sobre

situações em que pode prestar mais atenção, inclusive refletir sobre a própria forma de jogar.

Como retratam González e Fraga (2012), a interação com os adversários exige uma alta demanda de tomadas de decisão, produzindo um pensamento tático, que requer uma antecipação contínua e diversa de jogadas devido a imprevisibilidade do futebol. Outro ponto importante é que o instrumento centra-se no processo que leva a ação, o que faz dele uma ferramenta muito útil no ensino-aprendizagem dos alunos.

Na semana seguinte, em reunião online, compartilhamos, cada um presente no dia, nossa vivência da aplicação para o professor orientador, Osmar Moreira de Souza Junior. Foi um momento de reflexão para pensarmos em ajustes no instrumento, visando um entendimento facilitado para as crianças e obtenção de respostas mais satisfatórias, no sentido de observar que estavam realmente analisando as partidas, pois, as barreiras que podemos apontar do primeiro teste foram: termos muito técnicos; muitos aspectos para observarem; conceitos difíceis de serem observados; aspectos que poderiam não ser contemplados na partida; goleiros não sendo avaliados; desmotivação de alguns alunos; dificuldade na utilização da escala de apreciação; alfabetização precária de alguns estudantes.

Nesse sentido, uma equipe de aplicação ampliada possibilitaria melhor abrangência e campo de visão. E após o coordenador questionar se alguns conseguiriam reproduzir essa avaliação nas suas turmas de aula além do projeto (caso dos(as) licenciados(as)), foi respondido positivamente (o que disse já ser esperado), porém que talvez não se estenda para professores menos experientes, e com relação de menor conexão e confiança do seu grupo, como o professor cita, com uma cultura estabelecida. A professora C concorda e remete essa observação para a turma dos mais velhos do projeto, que demonstraram ter mais tranquilidade e entendimento para executar, assim como tempo e necessidade de ajuda menos requisitados.

Em meu momento de fala, comentei que a viabilidade dependeria do perfil dos alunos, de estarem mais estabelecidos com suas bagagens e repertório assimilados, e do perfil do professor, de ter experiência e mecanismos eficientes para garantir um processo bem sucedido de coavaliação.



A monitora Ciclana, comenta que a turma dos mais novos estavam mais “perdidos”, e que pensavam muito no jogo, no visual, e não focavam na explicação, estavam eufóricos para jogar, pecando na atenção. Ela considera que esse fato se deve, além da idade dos alunos da turma que são mais novos, ao tempo menor de deles no projeto, pois muitos deles haviam entrado para o projeto há poucos meses. Ciclana acredita também que, com o tempo, eles conseguiriam melhorar essas questões. Citando os mais velhos (8º e 9º anos), ela sentiu que correu mais facilmente, sem necessidade de ajuda, mesmo sendo questionados se precisavam. Quando surgia alguma pergunta, logo já compreendiam a explicação.

Em seguida, o monitor Beltrano comenta que a dificuldade dos mais novos se deu talvez pelo pouco entendimento dos conceitos abordados, falta de compreensão do processo, focando apenas no “rola bola”. E outro ponto destacado, foi o fato de haver alguns formulários sem o nome de quem avaliou, nesse sentido, pensando que pudesse usar a estratégia de já vir com o(a) avaliado(a) de cada um preestabelecido antes da aula.

O coordenador Osmar enfatizou que esse momento, para além de um processo avaliativo, é também um processo pedagógico, onde podemos observar como estão os saberes conceituais da turma, e a demanda por melhoria desse aspecto por parte do docente. Para que as crianças percebam que também devem pensar e olhar para outras questões que não a bola e o gol, mas todo o decorrer (como) e os por quês. Fato que não se pode desprezar, assumindo um processo maior do que o esperado. Que eu utilizaria apenas um fragmento para discutir em minha dissertação, mas que a riqueza dos dados nos permite ir além para o processo pedagógico. Se tratando de limitações importantes das aplicações da planilha. Também enfatiza que devemos questioná-las na roda final para refletirem sobre a observação do colega no jogo, se aquilo foi também útil para eles próprios quando forem jogar, conceitos que apesar de já passados, devem ser refletidos. E nada melhor do que esse momento para isso, como um instrumento de avaliação, participação ativa e retenção de conceitos abordados. Algo muito relevante e importante pedagogicamente.

Antes de terminar sua fala, Osmar também cita que a equipe deveria estar otimizando o tempo, já planejando os próximos avaliados assim que terminasse uma

partida. Ademais, sobre a planilha, lembrou que Julia reparou ao observar muitas respostas “Nunca” em uma delas, notou que o aluno avaliado está sendo invisibilizado na quadra, não participando das ações do time, fato importante para se tratar. Nesse sentido Osmar recomenda que busquemos algum ajuste na planilha para que dê reconhecimento a esse indivíduo em específico, que pode estar sendo excluído do jogo.

Em outra fala minha, ênfase que a organização é primordial para uma boa aplicação, elogiando a equipe que automaticamente se dispôs a cumprir papéis específicos no dia e que deu engrenagem para que tudo fluísse. Mas que de forma padronizada pudesse ser muito mais organizado se preparássemos alguns pontos, como quem avalia quem, tempo de jogo, de intervalo, de rodas de conversa com pautas a serem questionadas e debatidas, todo material revisado e acordado em reunião, além do já mencionado adiantamento de horário para evitar transtornos. Sobretudo para ninguém se sobrecarregar.

A professora B fez menção a um trecho importante de quando estava escrevendo sua dissertação de mestrado, que é interessante quando nos distanciamos para objetivamos e entender as coisas de maneira mais clara, sob outra perspectiva, com uma percepção diferente.

Diante de tudo isso, o professor-coordenador Osmar finaliza salientando que o trabalho deve ser pensado como um processo pedagógico onde olhamos o que aprendemos nesse processo todo, o que as crianças aprenderam e reaplicar daqui uns meses e comparar quais foram as mudanças percebidas entre todos(as) os(as) envolvidos(as).

Na segunda aplicação, no dia 13 de março, esbarramos em algumas outras dificuldades, apesar de termos nos preparado melhor para evitar os erros da primeira aplicação. Por mais que os próprios alunos achassem compreensíveis as questões a serem observadas e avaliadas, quem não prestava tanta atenção ou não atuassem de forma colaborativa acabou deixando a desejar, escolhendo sempre os mesmos valores médios (às vezes) e valores ‘quase sempre’, ou até não terminando de avaliar, seja por desistência ou por deixar para avaliar em cima da hora e acabar esquecendo o que foi observado.

Uma desvantagem apontada pelos próprios autores de referência, é a falta de discriminação da dificuldade na ação. Por exemplo, uma bola perdida pode ser produto tanto de uma escolha errada quanto de uma dificuldade técnica. Assim, informações complementares ajudariam nesse quesito (González; Fraga, 2012).

No dia 03 de Abril, foi realizado o feedback que ficou faltando da última coavaliação, desta vez com a professora B e a monitora Ciclana. Elas reiteraram que as avaliações servem como uma ferramenta pedagógica, que ajudam a orientar nossas aulas e atividades que devem ter mais ênfase. Entregaram as planilhas respondidas para que pudessem lembrar e conversar (em torno de 5 minutos) nas duplas que foram estipuladas no dia para se avaliarem, foi dito no relatório que “pareciam um pouco tímidos conversavam em tom bem baixo, mas que foi bonito de se ver”.

Em seguida, após feedback individual, realizaram um feedback coletivo, onde escolheram um dos times para compararem as respostas da questão sobre a pessoa “ter sempre duas opções de passe”, parâmetro considerado coletivo, por não depender do indivíduo observado e sim da equipe dar opção aos companheiros. Destaque para a convergência das respostas, mesmo que fossem positivas ou negativas na escala. No relatório, a professora enfatiza o benefício da escolha de coavaliações “casadas”, onde ambos se avaliam, o que antes era determinado no momento, aleatoriamente (sinal de que, a cada experiência, fomos percebendo ajustes mais benéficos para o processo).

Segundo González e Fraga (2012), para realizar os objetivos parciais de jogo, os(as) alunos(as) precisam tomar as decisões consideradas mais adequadas, tanto individual como coletivamente. Esses objetivos são estruturados a partir dos princípios operacionais da atividade, tanto na defesa como no ataque. Para tanto, os jogadores têm de se desdobrar para vivenciar determinados subpapéis, como eram subdivididos nas versões da primeira planilha, mas que foram considerados mais complexos de se avaliar pelos jovens.

No feedback do dia 27 de Abril, na T1, após alguns desentendimentos na partida, apontamos alguns dos problemas ocorridos para eles e elas, e pedimos que refletissem suas atitudes pois ressaltamos a importância de se aplicar o conceito abordado na avaliação durante os jogos. Alertei para que se respeitassem mais e que dessa forma o futebol seria melhor para todo o coletivo, pedi para que refletissem sobre

o egoísmo e lembrei que o projeto não valoriza os mais habilidosos ou que mais fazem gols, mas principalmente quem é uma pessoa melhor, para si e para quem está a sua volta, seja companheiro(a) de equipe, adversário(a) ou professores(as). Fato esse que enfatiza nossas bases também nos saberes atitudinais de González e Bracht (2012).

Como conteúdo extra para a categoria de resultados, temos as impressões da professora B, presente em algumas aplicações e suas considerações acerca de cada momento que recordou para enriquecer a análise de dados do processo coavaliativo sob perspectiva de aplicador(a)/professor(a).

A perspectiva da professora B refere-se à três aplicações em que participou. Ela inicia falando sobre a construção da primeira versão da planilha, onde houve uma produção coletiva da equipe (após adaptação autoral baseada no livro de González e Fraga, 2012), destacando as contribuições do orientador/coordenador do projeto com uma visão mais concreta sobre o processo pedagógico que contribui e visa sempre um proveitoso aprendizado para todos(as) que estavam diretamente envolvidos (o que ocorreu na construção das outras planilhas também).

Com relação a primeira aplicação, a professora remonta às dificuldades enfrentadas no dia, pelos problemas de logística, onde atrasamos para a chegada e, conseqüentemente, para a aula e explicações. O principal motivo relatado foi a lentidão para impressão das planilhas que culminou com a demora para o deslocamento até a escola do projeto.

Como ponto positivo, ela enfatiza as rodas iniciais para orientação e explicação em todas as aplicações, distribuindo as folhas e fazendo a leitura junto dos(as) estudantes, com vista a sanar dúvidas e questionamentos referentes aos aspectos de observação ou preenchimento da escala de percepção. Esse momento se configurou em algo imprescindível para o processo avaliativo e se confirmou pela participação e interesse deles e delas (estudantes) para buscar compreender.

Já um ponto que reiteramos em reunião e ela destaca, foi a quantidade de aspectos para observar nas versões iniciais da planilha, resultando em uma densidade grande para os(as) jovens. Segundo ela, o processo coavaliativo poderia fazer mais sentido (significativo) e ser mais compreensível se focarmos em menos pontos de observação, além de tempo hábil para avaliar com calma.

Em outra aplicação, a professora relembra do imprevisto ocorrido quando deparamos com a quadra trancada e ausência da chave, devido ao engano da professora de educação física em levá-la consigo depois de uma aula logo antes do projeto. Destacou ainda a forma como contornamos o problema, adiantando a roda inicial no pátio, conseguindo cumprir com os objetivos nesse dia.

A professora também ressalta que após começarmos a aplicar planilhas conceituais, durante a roda inicial tornou-se mais fácil o processo avaliativo ao lembrar do conceito em pauta ao direcionar a observação durante as partidas. As dúvidas eram poucas e os termos utilizados eram pensados ao que era presente no cotidiano de aulas, percebendo que houve familiaridade ao ler os aspectos “cobrados” e revelando avaliações condizentes.

Um dos principais pontos positivos relatados foi o feedback mútuo das duplas que se avaliavam, onde tivemos o cuidado de explicar que a coavaliação do(a) colega não era para “diminuir” o outro, mas como ferramenta pedagógica para autoavaliação e reflexão construtiva para próximas aulas. Nessa conversa entre os avaliados (duplas), eles tinham a discricão de falar em voz baixa e abordarem seu(sua) colega com cautela e respeito, onde tinham poucos minutos para se posicionarem sobre pontos positivos e não tão positivos de forma educada. Logo após, realizamos uma conversa geral e coletiva sobre as equipes para que o grupo todo lembrasse do conceito abordado, e refletissem na posse de bola e escolhas de passe ou movimentação.

Professora B revela outro aspecto passível de ajuste, a padronização na divisão dos times. Pois apesar de poder estar em número “certo” em determinado dia, em outro foi constatado que 2 estudantes queriam ficar fixos como goleiros, conferindo uma dificuldade para coavaliação ao não encontrar aspectos específicos para a posição. Também pode faltar um avaliador quando alguém não quiser participar, como exemplo, tivemos um aluno que teve de avaliar duas pessoas distintas mesmo que fosse novo no projeto.

A professora acredita que os(as) próprios(as) alunos(as) ao avaliarem, são capazes de refletirem a sua atuação na prática, “será que estou me apresentando pro passe?”, “será que estou escolhendo a melhor opção?”, “estou olhando meus(minhas) companheiros(as)?”. Diz que a ferramenta avaliativa desencadeia essa valiosa

autorreflexão e contribuição para o aprendizado do(a) aluno(a). Que apesar de não possuir um roteiro tão bem definido para as aplicações, nós mesmos produzimos e contribuimos para os ajustes necessários e cabíveis, que tudo foi importante para o processo, mesmo que houvesse influências sobre os dados avaliativos. Não demandou tanto esforço devido sua experiência prática com aulas de futebol e considera a evolução da proposta e dos(as) alunos(as) um sucesso.

Cada obstáculo era analisado para modificarmos em aplicações seguintes, e outras eram solucionadas “na hora”, demonstrando a potencialidade de se construir e aplicar esse tipo de instrumento em sistema de coavaliação nas aulas de futebol (em nosso caso). Contudo, o processo se revelou em um “mina de ouro” para auxílio pedagógico e produção de significados e valores diversos, tanto nos(as) alunos(as) como nos(as) professores(as).

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a presente pesquisa buscou analisar um processo de coavaliação dos aspectos tático-técnicos do futebol no projeto de extensão Academia ProFut de Futebol, esperamos ter contribuído, a partir das impressões dos(as) alunos(as), das professoras e dos(das) monitores(as), com todo processo de “calibragem” do instrumento, com vistas para, além de melhora da oferta desses instrumentos pedagógicos, proporcionar discussões importantes sobre o processo de construção, ajustes, aplicação, participação/observação e discussões/feedback de todos os envolvidos.

O(A) professor(a) necessita do conhecimento e da capacidade de tratar o seu ensino de modo apresentável e catalisador de experiências de aprendizagem seguras, válidas e significativas aos(às) alunos(as), para que possam compreender melhor o jogo e desenvolver a sua capacidade de nele participar. O(A) docente deve fazer um entrelaçamento dos conhecimentos dos conteúdos dos jogos com os conhecimentos gerais da pedagogia, dos processos de ensino e aprendizagem, dos(as) alunos(as) e dos contextos educativos (Graça, 1998).

Ressaltando a possibilidade de desenvolvimento de ferramentas avaliativas a partir da evocada no presente estudo, elencamos algumas modificações tanto nas terminologias quanto nos formatos utilizados em cada planilha a partir de ajustes conjuntos realizados pela equipe e feedback das aplicações, destacando a avaliação em sistema de coavaliação.

A interpretação da resposta ‘Nunca’, por exemplo, reflete um processo de invisibilização dos indivíduos praticantes da modalidade, que merece atenção nos processos pedagógicos e que valoriza a importância do instrumento para sua conscientização.

Consideramos que este estudo pode preencher algumas lacunas que auxiliam no cenário da iniciação esportiva no futebol pelos(as) alunos(as) com liberdade, permitindo ainda a aproximação, o diálogo e a confrontação com outros e novos estudos que pretendem ou pretenderam tomar como possível a coavaliação como método de avaliação.

Outro aspecto que vale salientar é que tal processo se aplica também a outros espaços de ensino e aprendizagem de futebol. Construir uma planilha e aplicar de forma coavaliativa com os(as) alunos(as), posteriormente discutir o processo, analisar e até reestruturar o instrumento torna-se muito válido para uma intervenção onde o(a) aluno(a) se torna parte do processo de ensino, não ficando restrito a apenas receber informações.

Com isso, por meio da análise dos resultados (instrumento coavaliativo – discussão durante e final –, e processo pedagógico), foi constatado que as planilhas como ferramenta pedagógica para o futebol (futsal), resultaram em um significativo aprendizado tanto docente quanto discente, quer seja do ponto de vista quantitativo, quer seja do ponto de vista qualitativo, conferindo à todos, sentidos e significados.



## 6- BIBLIOGRAFIA

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CÔTÉ, Jean. The influence of the family in the development of talent in sport. **The sport psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395-417, 1999.

FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A. J. **Aprendizagens da/na cultura lúdica**: possibilidades e potencialidades do jogo nos contextos informais. *Brazilian journal of policy and development*, v. 3, n. 3, p. 79-95, 2021.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a prática**, v. 23, 2020.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Física e Esportes).

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. **Política e educação**, p. 79-88, 1997.

GARGANTA, J. **Modelação táctica do jogo de futebol** – estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. **O ensino dos jogos desportivos**, v. 3, p. 11-26, 1998.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3ª ed. Porto-PT: Centro de estudos dos jogos desportivos - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto, 1998.

GRÉHAIGNE, Jean-Francis; GODBOUT, Paul; BOUTHIER, Daniel. The teaching and learning of decision making in team sports. **Quest**, v. 53, n. 1, p. 59-76, 2001.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. **Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e à Distância**, v. 126, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Do futebol moderno aos futebóis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MAHLO, Friedrich. **La acción táctica en el juego**. Editorial Pueblo y Educación, 1981.

MORENO, José Hernández. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. Inde, 2005.

OLIVEIRA, M. F.; SILVA, L. F. N.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte: Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 23-38, 2021.

SANTOS, Rafael Benjamin dos; MENDES, Rui Sousa; DIAS, Gonçalo Nuno Figueiredo; SILVA, Manuel João Cerdeira Coelho e. **Avaliação da performance em jogos desportivos**: Gpai e Tsap. *Conexões*, v. 14, n. 2, p. 137-157, 2016.

SCAGLIA, Alcides José; FREIRE, João Batista. Educação como prática corporal. **São Paulo: Scipione**, 2003.

SCAGLIA, Alcides José et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, Sanderson Soares da; SOUZA, Cleene Tavares de; BARROS, Maria Maciele Gomes de; SANTOS, Ana Raquel Mendes dos; GEHRES, Adriana de Faria. Produção do conhecimento em educação física nas pesquisas com abordagens qualitativas: áreas de conhecimento e temáticas. **Movimento**, v. 28, 2022.

SILVA, Luis Felipe Nogueira; CORTEZ, Caio Martins; SCAGLIA, Alcides José. Iniciação esportiva: Perspectiva de alunos, pais e professores quanto às escolinhas de futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 4, p. 231-238, 2021.

TAVARES, Fernando. **Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar**. Editora FADEUP, 2013.

THIENGO, Carlos Rogério. **Ginga futebol com alegria** [livro eletrônico] : proposta pedagógica / Carlos Rogério Thiengo. Bauru, SP : Ed. do Autor, 2020.

WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio: o futebol e o Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2013.